

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Žák s poruchou autistického spektra z pohledu učitele

Student with Autism Spectrum Disorder – Teacher's Perspective

Tereza Měšťáková

Vedoucí práce: PhDr. Hana Sotáková

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Žák s poruchou autistického spektra z pohledu učitele* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. 7. 2016

.....

podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své bakalářské práce PhDr. Haně Sotákové za odborné vedení, za její cenné rady, vstřícný přístup a čas věnovaný vedení této práce. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří byli ochotni zúčastnit se rozhovorů, předat své osobní zkušenosti a bez jejichž aktivní účasti by výzkum nemohl být realizován. Poděkování patří také mé rodině a přátelům za jejich podporu a povzbuzení.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá tématem žáků s poruchou autistického spektra, vzdělávaných na běžných základních školách. Cílem práce je zjistit, jakým způsobem na tyto žáky nahlíží jejich učitelé. Teoretická část se věnuje poruchám autistického spektra, zejména diagnóze Aspergerova syndromu, žákům s touto poruchou, učitelům a dále výchovným a vzdělávacím přístupům k těmto žákům. V praktické části představuji metodologii výzkumu, který je založen na polostrukturovaných rozhovorech s vyučujícími, kteří mají zkušenosti s žáky s PAS a kvalitativní analýzu těchto rozhovorů. Získaná data jsou následně prezentována, interpretována a výsledky výzkumu jsou porovnány s teoretickými východisky.

KLÍČOVÁ SLOVA

základní škola, učitel, žák, porucha autistického spektra, vzdělávání, integrace

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the topic of students with autism spectrum disorder educated in elementary schools. The aim is to find out how teachers perceive these students. The theoretical part is focused on autism spectrum disorders, especially diagnosis of Asperger syndrome, students with this disorder, teachers and educational and training approaches to these students. The practical part explains the research methodology, which is based on semi-structured interviews with teachers who have experience with pupils with ASD a qualitative analysis of these interviews. Research data is presented, interpreted and results of the research are compared with relevant theories.

KEYWORDS

Elementary school, teacher, student, autism spectrum disorder, education, integration

Obsah

1	Úvod	7
2	Poruchy autistického spektra	8
2.1	Vymezení poruch autistického spektra	8
2.2	Demografické charakteristiky	8
2.3	Poměr mezi pohlavími	9
2.4	Aspergerův syndrom	9
2.4.1	Sociální chování a neverbální komunikace	10
2.4.2	Specifické zájmy	12
2.4.3	Jazyk a řeč	13
2.4.4	Kognice, citlivost smyslů	14
2.4.5	Pohybová neobratnost	15
3	Žák s PAS ve škole	16
3.1	Integrace žáků s PAS	16
3.2	Individuální vzdělávací plán	20
3.3	Asistent pedagoga	21
3.4	Třída a spolužáci	22
3.5	Šikana žáků s PAS	23
4	Výchovné a vzdělávací přístupy k žákům s PAS	25
4.1	Strukturované učení	25
4.2	Program TEACCH	25
4.3	Pravidla pro vzdělávání žáků s AS	26
5	Učitelé	30
5.1	Syndrom vyhoření	31
	EMPIRICKÁ ČÁST	33

6	Výzkum	33
6.1	Cíle výzkumu, výzkumné otázky.....	33
6.2	Výzkumný soubor	33
6.2.1	Výběr zkoumaného souboru.....	34
6.2.2	Základní informace o vyučujících	35
6.3	Metody sběru a analýzy výzkumných dat.....	37
6.3.1	Způsob zpracování dat.....	39
6.4	Analýza a interpretace dat.....	39
6.4.1	Seznámení s rozhovory.....	40
6.4.2	Obsahová analýza dat a jejich interpretace.....	43
6.4.3	Odpovědi na výzkumné otázky	67
7	Diskuse	77
8	Závěr.....	80
9	Seznam použitých informačních zdrojů	82
10	Seznam příloh	84

1 Úvod

Problematika poruch autistického spektra a integrace dětí s touto poruchou do běžných škol je velmi aktuálním a živě diskutovaným tématem. Vzbuzuje zájem nejen odborníků, ale i široké veřejnosti. Veřejnost má však často o jedincích s poruchou autistického spektra zkreslené představy, které jsou syceny ze strany médií. Málokdo tuší, jak náročné je ve skutečnosti pro mnohé žáky s PAS obstát ve třídním kolektivu i v běžném životě, kdy se často dostávají do problémů zejména z důvodu nechopnosti vcítit se do prožívání a myšlení druhých.

Situace lidí s PAS se v České republice neustále zlepšuje. V mnohých školách fungují speciální třídy pro děti s poruchou autistického spektra, často je těmto dětem umožněna integrace s asistentem pedagoga a v současné době má oporu i v legislativě. Stále však současnou situaci nelze považovat za uspokojující. Často chybí specializovaná školní a předškolní zařízení a poradenské služby nefungují ve všech krajích. Raná péče je nedostatečná a na diagnostiku musí rodiny čekat velmi dlouho. Dobrou zprávou je však zvyšující se všeobecná informovanost populace. Autismus už není neznámým pojmem a pedagogové jsou proškolení ve vzdělávacích programech (Thorová, 2006).

Doufám, že tato bakalářská práce může alespoň částečně přispět ke zlepšení podmínek integrace těchto žáků na běžných školách a k lepší informovanosti všech stran zúčastněných v procesu integrace žáků s PAS.

Bakalářská práce je tradičně rozdělena na dvě hlavní části, teoretickou a empirickou. V teoretické části práce nejprve popisují poruchy autistického spektra se zaměřením na Aspergerův syndrom a jeho významná specifika. V dalších kapitolách pak uvádím důležité aspekty a podmínky integrace žáků s PAS do běžných škol.

V empirické části práce prezentuji výzkumné cíle, otázky a výsledky svého vlastního výzkumu, který jsem realizovala metodou polostrukturovaných rozhovorů s vyučujícími, kteří mají zkušenosti s výukou žáků s AS v běžné základní škole. Tato bakalářská práce je kvalitativního charakteru, který umožnil hlubší analýzu názorů jednotlivých vyučujících. V diskuzi jsou výsledky výzkumu následně komparovány s odbornou literaturou.

TEORETICKÁ ČÁST

2 Poruchy autistického spektra

V úvodních kapitolách se budu věnovat poruchám autistického spektra. Vzhledem k relevanci zde prezentovaných teorií k empirické části práce se podrobně zaměřím zejména na Aspergerův syndrom a jeho specifika.

2.1 Vymezení poruch autistického spektra

Poruchy autistického spektra jsou pervazivní vývojovou poruchou, což znamená, že jsou všeprostupující – vývoj dítěte je v různé míře narušen v mnoha oblastech (Thorová, 2006).

Duševní vývoj dítěte je narušen v oblasti komunikace, sociálního chování, představivosti a v oblasti vnímání. Často u dětí nacházíme kompulzivní, rigidní a stereotypní chování, spojené se zvláštními zájmy. Frekvence symptomů a hloubka poruchy se u každého člověka liší. Některé dovednosti zcela chybí, některé mohou být pouze opožděné. Tyto symptomy se kombinují v různých variacích, a proto neexistují dvě děti s naprosto shodnými projevy (Thorová, 2006).

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí v její současné desáté revizi (MKN-10, in Hrdlička & Komárek, 2014) se pervazivní vývojové poruchy dělí na tyto dílčí typy:

- Dětský autismus (F84,0)
- Atypický autismus (F84,1)
- Aspergerův syndrom (F84,5)
- Jiná desintegrační porucha v dětství (F84,3)
- Rettův syndrom (F84,2)
- Hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84,4)
- Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84,8)
- Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84,9).

2.2 Demografické charakteristiky

Podle současných zjištění se autismus vyskytuje ve většině zemí a kultur. Výsledky epidemiologických studií týkajících se četnosti výskytu autismu se liší, což je způsobeno

nejednotností diagnostických kritérií. Současný odhad výskytu poruch autistického spektra je 60/10 000 (Thorová, 2006), přičemž spodní odhad frekvence výskytu Aspergerova syndromu je 10-26/10 000 (Gillberg & Gillberg, 1989, in Thorová, 2006).

Výskyt poruch autistického spektra je dnes vyšší než dříve, tento nárůst počtu dětí s PAS má své logické opodstatnění a nemusí nutně znamenat reálné zvýšení výskytu autismu (Charman, 2003, in Thorová, 2006). Důvodem je rozšíření diagnostických kritérií, zlepšení schopnosti odborníků poruchy autistického spektra diagnostikovat, zlepšila se schopnost rozeznat PAS i u dětí s intelektem v pásmu průměru, navštěvujících běžnou školu. Dalším důvodem je fakt, že PAS jsou již diagnostikovány společně s jinými poruchami, jako je Downův syndrom, dětská mozková obrna, Turnerův syndrom nebo smyslová postižení. Odhad výskytu Aspergerova syndromu v České republice je 15 000 osob, přičemž každý rok se narodí 135 dětí s touto poruchou (Thorová, 2006).

2.3 Poměr mezi pohlavími

Vývojovými poruchami trpí obecně častěji chlapci a stejně tak je tomu i u poruch autistického spektra. Nejčastěji se uvádí, že poměr je 4 chlapci s autismem na 1 dívku (DSM-III, MKN-10, in Thorová, 2006), u Aspergerova syndromu je tento poměr ještě vyšší. Tento nepoměr však může být dán nedokonalou diagnostikou syndromu u dívek. Je pravděpodobné, že se zvyšujícím se intelektem u děvčat je manifestace symptomů méně zřetelná a propadávají díky tomu diagnostickým sítím (Thorová, 2006).

2.4 Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom je syndromem velmi různorodým, je obtížné u hraniční skupiny odlišit, zda se jedná o Aspergerův syndrom nebo pouze o sociální neobratnost s výraznějšími rysy osobnosti s vyhraněnými zájmy. V současnosti je Aspergerův syndrom považován za samostatnou nozologickou jednotku. Tento syndrom má svá specifika, typické projevy (Thorová, 2006).

Intelekt u lidí s Aspergerovým syndromem je v pásmu normy, avšak většina těchto lidí žije doma s rodiči a nepracuje, pouze menšina založí rodinu nebo si najde práci (Tantam, 1991, in Thorová, 2006).

Jelikož je spektrum postižení velmi široké, existuje mnoho různých osobnostních profilů osob s autismem. Jedinci s Aspergerovým syndromem mohou být naprosto odlišní, i když sdílejí stejnou diagnózu. Lidé s AS mohou být extroverti, introverti, mohou být neobyčejně nadaní na matematiku, ale mohou také mít v matematice velké problémy. Můžeme mezi nimi najít například také počítačové experty, vynikající atlety nebo úředníky. Heterogenní povaha syndromu nám pomáhá pochopit značný počet jedinečných osobností, vyskytujících se v rámci spektra (Dubin, 2009).

2.4.1 Sociální chování a neverbální komunikace

Společnost do značné míry hodnotí jedince podle toho, jak se chová. Lidé s AS bývají často posuzováni jako zvláštní, jelikož se při kontaktu s druhými lidmi nechovají zcela standartním způsobem (Attwood, 2012). Někteří lidé s PAS (zejména s AS a VFA) si uvědomují svou odlišnost, touží pojmenovat své potíže a změnit se. Další skupinou jsou lidé, kteří jsou se sebou spokojeni a nepřejí si se změnit a jejich diagnóza jim nevadí. Třetí skupinu tvoří lidé, kteří svoji diagnózu odmítají a snaží se ji skrývat. Někteří z nich se stávají přecitlivělými ve vztahu k druhým lidem i k vlastní osobě. Mají tendenci se podceňovat a poznámky na jejich osobu jsou brány jako kritika. Děti s AS mají problém ovládat své chování, což je důvodem, proč podléhají záchvatům vzteku a bývají náladové (Thorová, 2006).

Podle Vosmika a Bělohlávkové (2010) jsou typickými příznaky, které se v těchto oblastech projevují, tyto:

- Neschopnost nebo omezená schopnost interakce s vrstevníky
- Nízký zájem navazovat kontakt s vrstevníky, což je často způsobeno nejistotou a neschopností kontakt navazovat
- Neodpovídající interpretace sociálních podnětů
- Sociálně i emočně nepřiměřené chování
- Problémy s adaptabilitou
- Zvláštní projevy v neverbální komunikaci – omezené využívání gest, nejasná řeč těla, strnulý výraz, problémy s udržením očního kontaktu, nedodržování dostatečného fyzického odstupu aj.

Děti s AS nejsou sobecké, ale spíše sebestředné. V případě hry s vrstevníky volí některé z nich roli pozorovatele a sledují hru druhých, jiné upřednostňují společnost výrazně starších, nebo naopak mladších dětí. Hra s vrstevníky je pro ně často únosná pouze, pokud ostatní respektují jejich pravidla, chtějí mít naprostou kontrolu nad děním, což není možné. Pokud by dítě s AS zahrnulo vrstevníky do své hry, muselo by se jim přizpůsobit a přijímat jejich názory, což nechce. Chce si hrát samo a nechce, aby mu ostatní hru narušovali. Dítě se nevnímá jako člen skupiny, sleduje převážně své zájmy, není týmový hráč a neoslovují ho soutěživé ani kolektivní hry (Attwood, 2012).

Mladší děti s AS si na samotu rády zvykají, stačí jim, že si mohou hrát samy nebo jim postačí přítomnost sourozenců. Často o společnost vrstevníků ani nestojí. Starší děti si však postupně začínají uvědomovat svou izolovanost od druhých a touží po kontaktu s nimi. Problémem však je, že jejich sociální dovednosti bývají rigidní, nepřiměřené věku a nedostatečné. Druzí je z tohoto důvodu odmítají. Děti s AS nebývají obvykle zvány na dětské večírky a nemívají mnoho kamarádů. Tyto děti upřednostňují trávení času s dospělými, jelikož jsou pro ně mnohem zajímavější, mají více znalostí a snáze jim tolerují nedostatek sociálních dovedností (Attwood, 2012).

Pojetí a realizování přátelství s vrstevníky se u dětí s AS vyvíjí v několika stádiích. Mezi osmým a pátým rokem života děti vnímají, že podstatou přátelství je vzájemnost a jednostranná iniciativa nemůže tento vztah udržet. Zjišťují, že přátelé by si měli pomáhat. Za kamaráda považují někoho, na koho se mohou spolehnout a kdo jim půjčí v případě potřeby věci. Musejí se naučit, že kamarádovi by se měly říkat pozitivní věci, mají se o něj zajímat a projevit ochotu mu pomoci. Další stádium zahrnuje období od devíti do třinácti let. Opravdoví kamarádi bývají v tomto období nerozluční, dochází zde téměř výhradně k přátelství s dítětem stejného pohlaví. Přátelství je založeno na podobných názorech, citové podpoře a společných zájmech. Z tohoto důvodu je klíčové, aby se dítě s AS setkávalo s jedinci s podobnými zájmy. Děti s AS by se měly naučit rozpoznávat nálady a emoce druhých, naslouchat druhým a umět se jim svěřit. Do již existujících kamarádských vztahů se jim příliš nedaří pronikat. Pokud nějaké jejich přátelství skončí, obvykle je to hluboce raní. Další stádium spadá do období dospívání. Přátelství je zde založeno na vzájemnosti, důvěře, velký důraz je kladen na ceněné vlastnosti osobnosti přítele.

Dospívající s AS obvykle udržují povrchnější přátelství, neumějí se příliš otevřít. Bývají klidnější a jistější v přítomnosti pouze jednoho přítele. V početnějších skupinách se obvykle stahují do sebe a přestávají se projevovat. Jejich hodnotové systémy mají blíže k dospělým než k vrstevníkům (Attwood, 2012).

Typickou zvláštností jedinců s AS v oblasti neverbální komunikace je nezvládnutý nebo chybějící oční kontakt. Mají problém skloubit soustředěnost na rozhovor s druhou osobou s očním kontaktem. Oční kontakt nenavazují při zahájení, ani ukončení rozhovoru nebo v klíčových úsecích promluvy. Vytvoření očního kontaktu je pro ně velmi namáhavé a zároveň si neuvědomují, že oční kontakt by jim mohl pomoci získat informace o emočním a duševním rozpoložení druhých lidí (Mikoláš, 2014).

Jedinci s AS mají dále potíže s vyjadřováním svých emocí, obvykle je projevují v jiném rozsahu a intenzitě, než by od nich okolí očekávalo. Jejich řeč těla bývá obvykle rovněž neadekvátní. Z důvodu nízké schopnosti empatie působí jedinci s AS chladně, jako by je druzí lidé ani nezajímali. Tento dojem však obvykle bývá mylný (Vosmik & Bělohávková, 2010).

2.4.2 Specifické zájmy

I lidé s AS mají své zájmy, v jejich případě mají úzký záběr a ulpívavý charakter (Thorová, 2006). Vyhraněné zájmy nebo rituály jedinců s AS do značné míry ovlivňují jejich život a udávají mu náplň. Děti s AS chtějí mít koníček jen samy pro sebe, je typický pouze pro jejich osobu (Attwood, 2012). Zájmy můžeme rozdělit na primární (rigidní) a sekundární (s potenciálem tvořivého rozvíjení). Oblíbenými zájmy jsou většinou věci s prvky opakování a řádu, například vesmír, jízdní řády, dopravní prostředky, encyklopedie, vlajky, mapy. Děti s AS se také často rády zabývají čísly, dále memorují texty a některé se věnují kreslení. (Thorová, 2006). Tento intenzivní zájem o nějakou oblast nebo činnost je pro dítě s AS naprosto prioritní a dominuje i při konverzaci s druhými lidmi, dítě rádo využívá příležitosti, aby mohlo o svém zájmu hovořit (Piven a kol., 1996, in Attwood, 2012).

Specifické zájmy, rituály a rutinní činnosti jsou pro děti s Aspergerovým syndromem typické. Jedinec chce své zálibě věnovat každou volnou chvíli. Zažívá silný vnitřní tlak, touží získávat další předměty do své sbírky a na tento záměr se upíná. Tyto

záliby dětí s AS však nebývají dlouhodobé, po čase dítě obrátí svůj zájem k něčemu jinému, ale se stejnou intenzitou. Zajímavým faktem je, že zájmy dítěte s AS se často vymykají zájmům a módě vrstevníků (Vosmik & Bělohávková, 2010).

Pro zájmy jedinců s AS platí určitá vývojová posloupnost. Po zaměření na předměty se ke slovu dostává nějaké téma. K nejoblíbenějším oblastem patří doprava, dinosauři, elektronika a věda. Dítě si samo pro sebe aktivně vyhledává podrobné informace a dopracovává se až k encyklopedickým znalostem daného oboru. Dalšími oblastmi zájmu jedinců s AS jsou statistika, posloupnosti, řazení a symetrie. Děti také mají schopnost hluboce se ponořit do různých představ. Mohou předstírat, že jsou jiným člověkem, zvířetem nebo třeba mimozemšťanem. Takový zájem zcela ovládá myšlení i hru dítěte, které si jej užívá zcela samo. Bývá velmi intenzivní, ale zpravidla rychle pomíjí. Posledním stádiem zájmů, rozvíjejícím se v období dospívání nebo po něm, je fascinace skutečnou osobou. Tato záliba již nebývá spojena s touhou poznávat, ale bývá spíše citová, připomíná zamilovanost dospívajících. Objektu své přízně jedinec s AS připisuje myšlenky a činy, které se ve skutečnosti u tohoto objektu neodehrávají (Attwood, 2012).

Tyto zájmy jsou pro jedince s AS velmi důležité, protože jim pomáhají při konverzaci s ostatními. Díky nim se cítí jistější, mají téma k hovoru v oblasti, ve které se skvěle orientují a mohou tak ostatním dokázat, že nejsou hloupí. K tomu přispívá i užívání odborných termínů, které většina lidí nezná, díky nim si mohou zdánlivě zajistit jakési výsadní postavení ve společnosti. Jedincům s AS vyhovuje v jejich zájmech i řád a pravidelnost. Díky tomu, že například počítače nebo jízdní řády fungují podle logických principů a reagují stále stejně, jsou pro ně ideálními společníky. Patrně nejvýznamnější však je, že zájem pro dítě představuje příležitost k relaxaci, zbavuje ho stresu a přináší mu radost (Attwood, 2012).

2.4.3 Jazyk a řeč

Jedinci s AS se při komunikaci dopouštějí specifických chyb. Dělá jim potíže používat řeč v odpovídajícím kontextu. Někdy jedinci s AS začnou skákat druhým do řeči nebo s nimi vést paralelní rozhovor. Mají tendenci hovořit o tématech, která se situací vůbec nesouvisí. Může se jednat například o slovní asociace nebo příspěvek k předchozím konverzacím. Mohou se v hovoru ztrácet, často pak váhají s odpovědí nebo mění téma

hovořu. Jejich nedostatek sebedůvěry jim znemožňuje přiznat, že něčemu nerozumí (Attwood, 2012).

Zcela typické je pro jedince s AS doslovné chápání řeči, zejména jim činí potíže obrazná pojmenování ve verbálním i písemném projevu. Děti s AS jsou zmateny, pokud si z nich někdo dělá legraci, rovněž mají problémy s chápáním ironie, sarkasmu, předstírání, lži a slovních hříček. Pro jedince s AS může být dále příznačná monotónní řeč a pedantské vyjadřování. Ve svém projevu dodržují přesnost a slova pečlivě volí. Často svou řečí připomínají spíše dospělé, od kterých se slovní obraty a spojení učí, jelikož mají na jejich vývoj větší vliv než vrstevníci. Dalším typickým znakem může být u některých jedinců s AS samomluva, která dítě uklidňuje. Úzkost dětí s AS obvykle má negativní vliv na produkci řeči (Attwood, 2012).

2.4.4 Kognice, citlivost smyslů

U jedinců s Aspergerovým syndromem nacházíme specifika i v oblasti kognitivního vývoje. Nápadné jsou zejména deficity v teorii mysli. Tato teorie nám říká, že intaktní děti přibližně od čtyř let věku chápou, že ostatní lidé mají své myšlenky, pocity, přesvědčení, znalosti a potřeby, které ovlivňují jejich chování a mohou se výrazně lišit od těch jejich. Lidem s AS však činí obrovské potíže vnímat myšlenky nebo pocity druhých a dále s nimi pracovat. Neuvědomují si na příklad, že svými nevhodnými poznámkami mohou někomu ublížit. Stává se, že i v případech, kdy má dítě s AS správný odhad situace k dispozici, nepovažuje ho v situaci za adekvátní. V dané okamžiku si tedy neuvědomí, že jeho chování může být druhým nepříjemné (Attwood, 2012).

Profil schopností je u jedinců s AS značně nevyrovnaný. V některých oblastech mohou dosahovat skvělých výsledků, v jiných naopak selhávat. Problémem u žáků s autismem je integrační forma inteligence, neboť nezpracovávají informace paralelně a integrovaně, ale podobně jako počítače postupně. Jejich paměť bývá dlouhodobá a mechanická. Nemají problém se zapamatováním informací, ale velkou roli zde hraje jejich motivace k zapamatování. Jejich myšlení je značně nepružné a rigidní. Mají nízkou schopnost poučit se ze svých chyb a s velkou neochotou mění svůj názor. Obvykle na sebe kladou vysoké nároky, chtějí být dokonalí. U žáků s AS se setkáváme i s poruchami pozornosti. Zde také platí, že je velmi důležité žáka motivovat, protože se sníženou

motivací klesá i pozornost. Také rádi unikají před realitou do svého fantazijního světa (Vosmik & Bělohávková, 2010).

V oblasti smyslového vnímání u dětí s AS nacházíme sníženou adaptabilitu, velice špatně snáší změny v navyklém řádu a reagují na ně nepružně. Typické je ritualizované chování v činnosti i řeči. Rituály vyžadují také od druhých (Thorová, 2006).

Jedinci s AS jsou velmi často přecitlivělí nebo málo citliví na smyslové podněty. Přibližně 40 % dětí s AS trpí přecitlivělostí alespoň jednoho smyslu. Běžné podněty může vnímat jako velmi silné a vyvolávají u něj úzkost. Patří sem zvýšená citlivost na zvuky, dotyk, zrakové podněty, pachy, chuť a složení jídel, citlivost na čistotu a synestezie (jedinec přijímá vjem jedním smyslem, ale prožívá ho v jiném, např. barevné slyšení) (Vosmik & Bělohávková, 2010).

2.4.5 Pohybová neobratnost

Podle výzkumů má 50-90% jedinců s AS problémy s motorikou a podprůměrná motorická koordinace má negativní vliv na schopnosti v oblasti jemné i hrubé motoriky (Vosmik & Bělohávková, 2010). Žáci s AS mívají často obtížně čitelný rukopis, objevují se u nich potíže při sportovních aktivitách, zejména při míčových hrách. Při chůzi či běhu jsou pro ně typické nestandardní pohyby. V dospívání se u některých jedinců mohou projevit tiky ve tváři, rychlé mrkání nebo občasné grimasy. Tyto příznaky jsou projevem narušeného pohybového vývoje jedinců s AS. Děti s AS mají rovněž potíže s udržením rovnováhy, manuální zručností a špatně cítí rytmus (Attwood, 2012).

3 Žák s PAS ve škole

3.1 Integrace žáků s PAS

V odborné literatuře lze najít značné množství odlišných definic integrace. V praxi by však měla znamenat, že všichni žáci budou vyučováni v běžných školách a třídách odpovídajících jejich věku s ohledem na potřeby jednotlivých žáků a jim i pedagogům bude poskytována adekvátní podpora. Integraci nelze chápat jako pouhé umístění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy, aniž by měl k dispozici podporu a služby, které potřebuje. Integrace nemůže fungovat za předpokladu, že chceme, aby se všichni žáci naučili ve stejnou dobu, tytéž věci, stejným způsobem. V českém prostředí není pojem integrace příliš rozlišován od dalšího pojmu – inkluze. Inkluzivní prostředí je schopno plnit veškeré speciálně pedagogické potřeby každého jedince. Každý člen školy nebo komunity je podporován tak, aby se stal úspěšným, cítil se bezpečně a nebál se přijmout jedince s postižením. Jedinec je tak úplnou a plnohodnotnou součástí společnosti, která akceptuje jeho odlišnost (Kendíková, 2016).

Žáci s Aspergerovým syndromem by se nejprve měli seznámit chodem, pravidly a režimem běžné třídy. Měli by si přát chodit do dané třídy, zúčastnit se aktivit v ní. Pokud zažívají větší ostych, mělo by jim být zpočátku umožněno pobývat ve třídě pouze kratší dobu, kterou je pak možné postupně prodlužovat (Pešek, 2014). Dubin (2009) uvádí, že žáci s AS by měli mít ve škole bezpečné místo, kam se mohou uchýlit v případě, že se jejich nervozita a úzkost blíží neúnosné míře.

Zaměstnanci školy a rodiče spolužáků žáka s PAS by měli být se situací seznámeni, aby nedošlo k případným problémům a tlakům na odchod žáka ze školy. Z tohoto důvodu je nutné zdůraznit, že AS neodpovídá příznakům klasického autismu, může se pojit dokonce i s nadprůměrnou inteligencí a má dobrou prognózu do budoucna. Ve zkratce můžeme při informování uvést, v jakých oblastech se u dítěte s AS vyskytují obtíže (např. sociální dovednosti, komunikace, neobratnost atd.). Bylo by vhodné upozornit na to, že pro s AS neexistuje žádné speciální vzdělávání, a proto je nutné integrovat je do běžných škol. V případech, kdy se integrace týká nějaké třídy přímo, je vhodné rodiče podrobněji informovat na třídních schůzkách, případně nabídnout rodičům individuální konzultace.

Informovanost rodičů je velmi důležitá, jelikož zkušenosti ukazují, že informovaný rodič ve většině případů integraci akceptuje (Vosmik & Bělohávková, 2010).

Vosmik a Bělohávková (2010) uvádějí postupné kroky k úspěšné integraci:

- Podrobné psychologické (a jiné potřebné) vyšetření žáka
- Převaha pozitiv při zvažování individuální integrace (s negativy je však potřeba počítat a připravit se na ně)
- Motivace rodičů i studenta, mírnění nejistoty a pochyb ze strany rodičů
- Atmosféra školy přívětivá k integraci
- Vstřícné vedení dané školy
- Vyškolený, spolupracující a o vhodnosti integrace přesvědčený pedagogický sbor
- Tým odborníků, jejich konzultace a supervize na škole (výchovný poradce, psycholog, speciální pedagog, terapeut problémového chování, lékař, fyzioterapeut aj.)
- Kvalitní, týmově sestavený IVP, který vychází z vyšetření žáka s jeho reálných potřeb
- Připravený třídní kolektiv, včetně informovaných rodičů spolužáků
- Vhodný asistent pedagoga
- Častý kontakt a kvalitní spolupráce mezi rodinou a školou, založená na vzájemné důvěře

Výběr formy vzdělávání a konkrétní školy pro dítě s AS je důležitým preventivním faktorem, který určuje, jaké získá znalosti a dovednosti, jak bude spokojené ve třídním kolektivu, a zda ho spolužáci mezi sebe přijmou. Pokud se rodiče rozhodnou pro integraci dítěte do běžné školy, měli by svou volbu školy předem konzultovat s odborníky na speciální vzdělávání (například ze speciálně pedagogického centra). Zajímat by se měli zejména o to, zda je zvažovaná škola obeznámena s výše uvedenými předpoklady pro úspěšnou integraci a do jaké míry je schopna tyto předpoklady naplňovat (Kalhous a Obst, 2002, in Pešek, 2014).

Pešek (2014) uvádí, že mnoho rodičů dětí s AS i děti samotné preferují integraci do běžné třídy, protože mají pocit, že se toho děti s AS v běžné třídě více naučí, budou více motivované k lepším výkonům díky spolužákům, budou lépe socializované, zlepší se jejich problémové chování a nebudou stigmatizovány samy sebou ani druhými. Někdy se však může stát, že ani při dobrých podmínkách a opatřeních (např. IVP, asistent pedagoga) integrace dítěte s AS do běžné třídy nefunguje. Důvodem mohou být například nekompetentní vyhořelí pedagogové, špatná skladba dětí ve třídě, které integrované dítě nepřijímají nebo přeceňování schopností či jiné problémy dítěte s AS, které běžnou výuku nezvládá. U dětí s AS se někdy chybně předpokládá, že díky své průměrné nebo nadprůměrné inteligenci, zvládnou integraci do běžné třídy bez problémů, v praxi to tak často ale nebývá. Je pro ně stresující přizpůsobit se pravidlům výuky, neumějí se orientovat v sociálních situacích a interakcích se spolužáky. Stresovat je může také nevhodný přístup nekompetentních pedagogů. Tyto faktory vedou u dítěte s AS ke stresu, úzkosti, sníženému sebevědomí, problémovému chování, případně výbuchům zlosti. Což následně stresuje učitele, spolužáky i rodiče žáka. Učitelé se v důsledku toho mohou uchýlit ke zkratkovitým reakcím jako je křik na dítě s AS, jeho trestání nebo vyvíjení tlaku na rodiče, aby dítě změnilo školu. U spolužáků mohou tyto problémy vést k posmívání se, provokování nebo šikaně dítěte s AS (Pešek, 2014).

Thorová (2006) uvádí výhody a nevýhody integrace žáka do běžné školy:

Výhody

- Náročnější prostředí školy více odpovídá podmínkám v běžném životě
- Možnost imitace chování v běžném sociálním prostředí
- Kontakt se zdravými vrstevníky, žák s PAS není izolován
- V některých případech lepší dostupnost školy
- Lepší pocit rodičů i dítěte
- V přítomnosti asistenta je zajištěn individuální přístup a nácvik v běžném prostředí
- Některé děti si v prostředí speciální školy připadají vyčleněné, obtížně se na něj adaptují a chtějí do běžné školy

Nevýhody

- Chybí zde ochranné prostředí, což nevyhovuje individuálním potřebám dítěte
- Specifické potřeby dítěte jsou méně uspokojeny
- Vyšší zátěž, z toho vyplývající vyšší stres, úzkost a více problémového chování
- Nedostatečné vzdělání učitele ve speciální pedagogice a chybějící zkušenosti s výukou žáků s PAS
- Vyšší emoční zátěž pro rodiče, kteří jsou nuceni jednat s lidmi a zařízeními, která nejsou ve všech případech na děti se specifickými potřebami zvyklá
- Možnost tlaku rodičů spolužáků na odchod dítěte
- Nebezpečí šikany a posmívání
- Sklon k sebepodhodnocování, srovnávání se spolužáky, nemožnost zažít úspěch

Jednou z možných alternativ vzdělávání žáků s PAS na běžných základních školách je specializovaná třída po tyto děti. Ve třídě pro žáky s autismem může studovat 4-6 žáků, mohou zde působit dva až tři pedagogičtí pracovníci, z nichž jeden je asistent pedagoga. Do těchto tříd mohou být zařazováni žáci ze dvou i více ročníků současně. V České republice najdeme pouze nízký počet těchto tříd pro žáky s PAS. Příčinami malého počtu takto specializovaných tříd jsou prostorová, organizační a finanční náročnost takového projektu a v neposlední řadě požadavky rodičů žáků s PAS na jejich integraci do běžného kolektivu vrstevníků. Žáci s PAS mají z této integrace do běžného kolektivu značný prospěch. V některých případech však může mít žák s PAS natolik závažnou symptomatiku nebo problémy v kolektivu třídy, že je jeho zařazení do specializované třídy vhodným řešením (Čadilová & Žampachová, 2008).

Ukazuje se, že pro některé děti s AS je nejvhodnější variantou domácí vzdělávání, za pomoci rodičů a za podpory dalších odborníků. Takto vzdělávané děti poté mohou docházet do běžné nebo speciální školy pouze na výuku některých předmětů nebo jen na

hodnotící konzultace. Možností, jak mohou být děti s AS vzdělávány je mnoho a integrace do běžné školy nemusí být vždy tím nejlepším řešením. Každá forma vzdělávání má pro konkrétní dítě s AS své výhody a nevýhody, které by rodiče měly předem pečlivě konzultovat s odborníky na speciální vzdělávání. Někdy se může stát, že i po pečlivém zvážení se forma vzdělávání nebo konkrétní škola ukáže jako nevyhovující, v takovém případě je vždy možnost ji změnit (Pešek, 2014).

3.2 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (IVP) je jedním ze zásadních klíčů k úspěchu ve vzdělávání žáků s PAS, se speciálními vzdělávacími potřebami obecně, či žáka mimořádně nadaného v běžné škole. Měl by být správně sestaven a průběžně revidován podle aktuálních vzdělávacích potřeb žáka, dále by měl přesně vymezovat pravidla vzdělávání individuálně integrovaných žáků v daném školním roce. Slouží také jako návod pro pedagogy a asistenty pedagoga k práci s konkrétním žákem. Vzdělávání podle IVP schvaluje ředitel dané školy na základě písemné žádosti o povolení vzdělávání podle IVP buď zákonných zástupců dítěte, nebo žáka samotného, v případě jeho zletilosti. K této žádosti je nutné přiložit doporučující posudek školského poradenského zařízení. Ředitel na tuto žádost odpovídá písemně a v případě splnění všech náležitostí povolí vzdělávání podle IVP. Tvorba a obsah IVP mají pevně stanovená pravidla a vychází se při nich především ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, odborného (psychologického nebo speciálně pedagogického) vyšetření ve školském poradenském zařízení, někdy také z doporučení praktického či odborného lékaře a z vyjádření zákonného zástupce žáka či zletilého žáka. IVP by měl být stručným, výstižným a srozumitelným dokumentem pro všechny zúčastněné strany. IVP musí podle platné legislativy obsahovat řadu důležitých bodů. Finální podobu IVP strvuje svým podpisem zletilý žák nebo zákonný zástupce žáka nezletilého (Kendíková, 2016).

Tento dokument by měl být závazný a v něm uvedená opatření by pedagogičtí a poradenská pracovníci měli skutečně realizovat. Může sloužit jako návod, jak s konkrétním žákem pracovat, jaké metody používat, na co si dávat pozor a čemu se zcela vyhnout. Učitelé a asistenti pedagoga by měli vzájemně spolupracovat, případně konzultovat aktuální situaci se školním poradenským pracovníkem (např. školním psychologem,

výchovným poradcem nebo speciálním pedagogem), vedení školy nebo odborným pracovníkem školského poradenského zařízení. Stává se, že v některých předmětech (zejména v těch žákem oblíbených) není nutné opatření realizovat, jelikož žák v těchto hodinách funguje bez problémů. Může se však také stát, že i přes dodržování předepsaných opatření má žák v některých hodinách potíže. Důvodem může být jeho antipatie nebo nezájem o konkrétní předmět či časové zařazení předmětu, jelikož některým žákům se hůře pracuje v ranních hodinách, jiní mohou být zase výrazně unavitelní v době kolem poledne. Důležitým článkem v realizaci IVP je asistent pedagoga, který je s žákem v každodenním úzkém kontaktu a může tak posoudit, zda jsou opatření uvedená v IVP aktuální, funkční a zda jsou v praxi skutečně realizována (Kendíková, 2016).

3.3 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který pracuje pod metodickým vedením učitele. Tato profese je chápána jako jedno z podpůrných opatření při vzdělávání žáků se speciální vzdělávacími potřebami. Podpora je asistentovi pedagoga poskytována poradenskými pracovníky školy (školní psycholog, speciální pedagog, výchovný poradce) a odborníci z příslušných poradenských zařízení (pedagogicko-psychologických poraden nebo speciálně pedagogických center). Mezi hlavní pracovní náplň asistentů patří pomoc žákům během výuky a přípravě na ni, podpora žáků při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogických pracovníkům při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci. Činnost a statut asistenta pedagoga jsou definovány zákony č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění a zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění. Asistent musí ve shodě s tímto zákonem splňovat určité kvalifikační předpoklady. Funkci asistenta pedagoga zřizuje ředitel školy se souhlasem příslušného krajského úřadu. Ředitel školy také stanovuje zařazení asistenta do určité platové třídy, výši úvazku a náplň práce. Asistent pedagoga by měl mít i osobnostní dispozice, důležité pro výkon tohoto zaměstnání, aby mohl být plnohodnotnou oporou pro svého/svou svěřence/svěřenyni. Mezi tyto předpoklady patří zejména trpělivost, schopnost empatie, spolupráce, spolehlivost, komunikativnost a kladný vztah k dětem, zejména k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent

pedagoga by měl tvořit informační můstek mezi žákem, jeho rodinou a školou, měl by s nimi mít vytvořen partnerský vztah (Kendíková, 2016).

Thorová (2006) uvádí, že děti pasivní, klidné a bez poruch chodání mohou zvládnout integraci i bez pomoci asistenta pedagoga. Většina dětí s PAS se však bez asistenta v běžné základní škole neobejde.

Asistent pedagoga by měl být dítěti s AS podporou a průvodcem nejen v samotném procesu vzdělávání ale také v tom, aby se žák s AS ve třídě svých vrstevníků cítil dobře. Asistent pedagoga by se měl stát dobrým pozorovatelem třídního klimatu při výuce i o přestávkách, měl by umět dobře komunikovat s vyučujícími i s rodiči dítěte s AS a navrhopvat vhodné postupy, jak třídní klima pozitivně ovlivňovat (Pešek, 2014).

3.4 Třída a spolužáci

V průběhu času děti odhalují podivné a pro ně často nepochopitelné chování svého spolužáka s PAS (Mikoláš, 2014). Sdělení diagnózy je velmi citlivá záležitost, ale měla by být spolužákům dítěte s PAS vhodným způsobem sdělena, pokud s tím dané dítě souhlasí. Při sdělování musíme brát v úvahu nejen konkrétního žáka, ale i situaci ve třídě. Tohoto zvláštního chování si však spolužáci všimnou vždy a v případě, že neznají příčinu tohoto chování, výrazně vzrůstá riziko šikany žáka s AS. Z tohoto důvodu je vhodné, aby alespoň nějaké povědomí o integrovaném žákovi měli i ostatní žáci na škole. Při sdělování tohoto faktu by se měl pedagog vyhýbat odborným termínům a srozumitelně vysvětlit, jak bude dítě komunikovat, s jakým chováním a problémy se u něj spolužáci mohou setkat. Vyučující by vždy měli zejména vyzdvihovat a zdůrazňovat pozitivní stránky žáka s AS. Při vysvětlování si mohou pomoci také příklady s jinými handicap. Pedagog by měl nakonec požádat děti o toleranci, vstřícnost a pomoc, jelikož právě spolužáci žáka s PAS se k němu zpravidla dostávají blíže než samotní vyučující a odborníci. Mohou se tak stát pro žáka s AS skvělou oporou a dopomoci k jeho úspěšné integraci. Pro starší žáky je možné uspořádat přednášku odborníka (Vosmik & Bělohávková, 2010).

Spolužáci mohou pomoci dítěti s AS zapojit se do volnočasových aktivit, nabídnout mu účast ve hře, pokud má zájem, případně mu vysvětlit pravidla hry. Vhodné je, pokud spolužáci dokáží přistoupit i na hru, kterou bude žák s PAS řídit, předem by se však měli

umět domluvit, kdy si role vymění. Mohou svému spolužákovi s PAS pomáhat při přemísťování se v rámci školy, nabídnout mu místo u stolu v jídelně nebo formulovat písemnou formou stručně pravidla společenského chování tak, aby byla pro dítě s AS jednoznačná, následně je mohou vyvěsit ve třídě. Spolužáci mohou žákovi s AS pomoci také během výuky, ukázat, kde se momentálně pracuje, vysvětlit zadný úkol, případně pomoci s vlastním plněním úkolu. Spolužáci by rovněž neměli žáka s AS zesměšňovat a měli by respektovat uspořádání jeho věcí a jeho místa (např. v šatně nebo ve třídě), která by mu neměli obsazovat, ani do nich jiným způsobem zasahovat (Mikoláš, 2014).

3.5 Šikana žáků s PAS

„Je třeba vědět, že šikanování je těžkou poruchou vztahů skupinového organismu, který podlehl infekci. Nákaza vztahů má svůj zákonitý vývoj, směřuje od zárodečné podoby tzv. ostrakismu k dokonalému pátému stadiu – totalitě (Kolář, 1990, 1996, 1997, 2000 aj., in Dubin, 2009, s. 11).“

Šikana je důsledkem nerovnováhy sil, která se dále prohlubuje, pokud má agresor podporu okolí. Většina dětí šikanu nerada sleduje, ale svou lhostejností a nezájmem ji podporuje a kvůli společenskému tlaku vrstevníků podporuje spíše násilníka než jeho oběť (Dubin, 2009).

Jedinci s diagnózou v rámci poruch autistického spektra tvoří zranitelnou populaci a častěji se stávají oběťmi šikany, protože jsou považovány za snadný cíl (Dubin, 2009). Little (2002, in Dubin, 2009) uvádí, že dětem s PAS hrozí čtyřikrát větší riziko šikany, než jejich spolužákům. Šikana dětí s PAS může probíhat i ve své skryté formě, kterou je odmítání a vylučování dítěte z kolektivu. K tomu, že žáci s AS bývají častým terčem šikany ze strany spolužáků, přispívají charakteristické rysy syndromu, jako jsou nízká frustrační tolerance, obtíže v motorice, důvěřivost, problémy se čtením neverbálních klíčů, pomalé zpracování smyslových podnětů, zvláštní zájmy, nedostatek představivosti, nezkušenost ve vztahu k lidem opačného pohlaví, kulturní ngramotnost a zvláštnosti v jazyce. Tyto rysy způsobují u dítěte s AS zvláštnosti v chování, dítě je díky nim nápadné. A každá nápadnost v chování žáka s AS je pak dobrou záminkou k šikaně tohoto žáka (Dubin, 2009).

Šikana má u těchto bezbranných a zranitelných dětí velmi široký dopad. Následky šikany jsou nízké sebevědomí a problémy s navazováním vztahů v dospělém věku, úzkost, vzrůstající deprese, které mohou vést v krajním případě až k sebevraždě (Dubin, 2009). Jedním z následků šikany je i zhoršení studijních výsledků žáků s PAS (Hatzler, Hoover a Olivek, 1993a, in Dubin, 2009).

Pokud se ve třídě skutečně objeví šikana vůči žákovi s AS, je třeba ji hned v zárodku eliminovat, k čemuž mohou sloužit třídnické hodiny pod vedením třídního učitele nebo spolupráce s SPC, rodiči a s ostatními vyučujícími. Závažné projevy šikany by měly být řešeny ve spolupráci s pracovníky příslušných odborných pracovišť (Mikoláš, 2014).

Je však třeba mít na paměti, že žáci s AS nemusejí být pouze v roli oběti, ale mohou se sami stát agresorem ostatních spolužáků. Příčinou jsou jejich deficity v sociálním chování, naivita a nízká míra empatie, díky kterým jsou děti s AS snadno manipulovatelné a zneužitelné. Dělat cokoliv, k čemu je někdo navede, aby se zavděčily okolí a získaly si kamarády (Mikoláš, 2014).

Na lehkou váhu by nemělo být bráno tvrzení žáka, že ho učitel slovně uráží či se chová jinak nevhodně. Existují totiž i učitelé, kteří využívají převahu a moc nad dítětem s AS a šikanují ho. Toto chování je zcela nepřijatelné a je nutné ho řešit s vedením školy. Dítě se pak takového učitele bojí a jeho prospěch se rapidně zhoršuje. Negativní poznámky od učitele mířené na svou osobu přijímají žáci s AS za součást svého myšlení, přijímají negativní kritiku bez pátrání po její příčině a věří, že pokud to řekl učitel, musí to být pravda (Dubin, 2009).

4 Výchovné a vzdělávací přístupy k žákům s PAS

U výchovně vzdělávacích programů pro děti s PAS rozlišujeme dva druhy cílů, podle toho zda vedou k rozvoji dovedností a schopností dítěte nebo nápravě chování (Jelínková, 2001).

Thorová (2006) uvádí některá fungující intervenční opatření pro děti s PAS:

- Úprava prostředí a strategií uzpůsobených specifiku poruchy
- Modifikace životního stylu
- Rozvoj dovedností dítěte (návik komunikace, volné činnosti, návik praktických sociálních dovedností, možnost volby, rozvoj a posilování sociální interakce

4.1 Strukturované učení

Strukturované učení je jedním z úspěšných vzdělávacích programů pro děti s PAS. Jde v něm o vnesení jasných pravidel a jednoznačné uspořádání prostředí. Místo nejistoty tak může nastoupit logičnost, řád a pocit jistoty, který dětem s PAS umožňuje lépe se učit, akceptovat nové úkoly a lépe snášet nepředvídatelné události (Thorová, 2006). Strukturované učení zohledňuje různorodou škálu poruch autistického spektra, osobnostní zvláštnosti jedince, ale také jeho mentální úroveň (Čadilová & Žampachová, 2008). Tato metoda se však v našem prostředí využívá zejména ve speciálních třídách pro děti s PAS a při individuální terapii v rodinách (Hrdlička & Komárek, 2014).

4.2 Program TEACCH

Program TEACCH je zatím jediný výchovně vzdělávací program pro děti s PAS, který poskytuje služby, výzkum a proškolení v oblasti autismu (Jelínková, 2001).

Výhodou tohoto programu je možnost aplikovat specifickou metodiku do stávajícího systému školství. Bylo zjištěno zlepšení chování, rozvoj komunikace a prevence problémového chování, v neposlední řadě také vysoká míra spokojenosti rodičů u tohoto programu. Jeho filosofií je individuální přístup k dětem, úzká spolupráce s rodinou, integrace autistických dětí do společnosti, aktivní generalizace dovedností a snaha o pedagogickou intervenci vedoucí ke zlepšení chování. Stěžejními body v metodice

TEACCH programu jsou názorná organizace fyzického prostoru, vizuální podpora, zajištění předvídatelnosti, strukturovaná práce pedagoga a práce s motivací (Thorová, 2006).

4.3 Pravidla pro vzdělávání žáků s AS

Někteří žáci s AS jsou vynikajícími studenty bez výukových a vzdělávacích obtíží. Mnoho dětí s AS je však nesoustředěných, agresivních, hlučných nebo přecitlivělých. Takovéto děti představují pro pedagogy výzvu, musejí znát mnoho specifických metod pro vzdělávání těchto dětí a měli by umět vytvořit a udržet pozitivní třídní klima (Pešek, 2014).

Pedagogové nikdy nedostanou přesný návod, jak pracovat s konkrétním dítětem s AS, do značné míry musejí sami zjistit, které metody práce na konkrétní dítě fungují a měli by počítat s tím, že tyto metody je nutné často modifikovat, jelikož to co na dítě fungovalo včera, nemusí již fungovat dnes (Pešek, 2014).

Hutten (2009, in Pešek, 2014) však uvádí, že existují obecná pravidla, kterými by se vyučující měli řídit při práci s dětmi s AS:

1) Pravidlo specifické motivace

Běžné pochaly nebývají u žáků s AS účinné, je třeba uvést logické důvody a racionální smysl činnosti, pedagog by se měl snažit přiblížit atypické logice konkrétního dítěte, což předpokládá empatii a bližší znalost dítěte ze strany vyučujícího.

2) Pravidlo vyšší míry tolerance, trpělivosti, empatie a zpětných vazeb

Učitelé by se měli vyhnout nebo jasně vysvětlit výrazové prostředky jako je ironie, sarkasmus, humor, narážky či metafory, jelikož jim žáci s AS nerozumí, jsou pro ně matoucí a nepříjemné. Dále by měl učitel dítě upozornit na možnost zeptat se, pokud mu něco není jasné, žáci s PAS se totiž často neumí takto zeptat a je náročné pro ně zformulovat odpověď. Měl by umět dát dítěti ve srozumitelné formě zpětnou vazbu a v neposlední řadě dávat dítěti přiměřený prostor k vyjádření jeho vlastního názoru.

3) Pravidlo předvídatelnosti a pravidelnosti

Náhlé, neočekávané a neznámé události jedince s AS stresují, vyvolávají v nich úzkost, strach, či zlost. Z tohoto důvodu většina dětí s AS potřebuje zvýšenou

předvídatelnost a strukturovanost prostředí než jiné děti. Na svých zvycích rigidně trvají. Jakoukoliv změnu by měl vyučující sdělovat ve vizualizované podobě a s dostatečným časovým předstihem. Nestrukturované části dne (například přestávka, oběd) mohou být pro dítě obzvláště náročné, proto je vhodné mu v těchto chvílích poskytnout pomoc. V chaosu a hluku může učitel dítěti pomoc najít nějaké tiché místo, kam se může dítě uchýlit v případě nepohody.

4) Pravidlo vyšší míry vizuální podpory a využití hmatu

Děti s AS chápou psaný text, schémata a obrázky lépe než mluvený projev, proto jim často nestačí informace vysvětlit pouze ústně. Vizuální podpora a hmatové vnímání pomáhají těmto dětem k efektivnějšímu učení.

5) Pravidlo integrace specifických zájmů do výuky

Specifické zájmy žáků s AS je vhodné využít k rozšíření jejich znalostí (na hodině přírodopisu může pedagog dítě motivovat k tomu, aby si nastudovalo nejen informace o svých oblíbených zvířatech, ale také o prostředí, ve kterém tato zvířata žijí). Dítě však musí vědět, že ve škole se má řídit pravidly, které si neurčuje samo, ale učitel a vedení školy. Pokud to však dítěti činí větší problémy, lze zpočátku tematizovat úkoly individuálně, vzhledem k jeho zájmům. Pokud dítě zajímají například dinosauři, mohou se mu nabízet matematické úlohy a gramatické věty s tímto tématem. Postupně se do úkolů vnášejí i další témata. Dále by děti s AS měly být dostatečně chváleny a odměňovány za žádoucí chování.

6) Pravidlo jasného a konkrétního vysvětlování

Pokud je probíraná látka příliš abstraktní, měly by být dětem s AS nabízené vhodné konkrétní příklady a pedagog by se měl snažit výklad zjednodušit. Velké potíže mají tyto děti s pochopením metafor, což je potřeba brát v potaz zejména při hodinách českého jazyka, četbě a rozboru beletristických děl. Uvádění konkrétních příkladů je velice důležité i v situacích, kdy dítě učíme sociálními dovednostem.

7) Pravidlo citlivého přístupu ke špatné psychomotorické koordinaci

Děti s AS mají kvůli deficitům v jemné motorice často neúhledné až nečitelné písmo. Jejich písemný projev bývá neuspořádaný a přeškrtnutý. Z tohoto důvodu tito žáci

vyžadují vysoce individualizovaný způsob výuky psaní. Vyučující může dítěti pomoci například tak, že při psaní povede jeho ruku a bude mu zároveň dávat slovní instrukce, jak má při tvorbě a spojování písmen postupovat. Potíže s motorickou koordinací mají děti i při sportu, proto by je pedagogové neměli k účasti ve sportovních soutěžích nutit, aby u dětí s AS nedocházelo k frustraci a ostatní děti se jim neposmívaly.

8) Pravidlo nápomoci při řešení obtíží s pozorností

Žáci s AS se velmi obtížně soustředí, špatně rozlišují podstatné informace od nepodstatných detailů, na kterých často ulpívají. Unikají do svého vnitřního světa, který je pro ně zajímavější a cítí se v něm bezpečněji. Dále se u nich projevuje motorický neklid, který také zhoršuje soustředěnost. Dítěti může pomoci manipulace s nějakým předmětem (například míček, provázek) nebo provádění rituálu. Učitelé by měli dítě aktivně povzbuzovat k opětovnému soustředění se na realitu. Mohou dítě posadit do první lavice a směřovat na něj otázky, aby udržovali jeho pozornost. Také je možnost, aby si vyučující s žákem domluvil neverbální signál (například jemné poklepání na rameno), kterým ho upozorní v situacích, kdy žák nedává pozor.

9) Pravidlo speciálního přístupu ke zkoušení

Při zkoušení žáci s AS často potřebují speciální podmínky. Některé děti musí psát test odděleně od ostatních, aby se mohly lépe soustředit a nebyly tolik vystresované. Někdy je vhodné dítěti povolit, aby u sebe mělo uklidňující předmět nebo aby se během zkoušení procházelo. Testové otázky je nutné formulovat srozumitelně a jasně. Vhodné je zvolit jednobarevné černé zadání na bílém papíře. Pro žáky s AS je někdy obtížné dodržet časový limit, proto by měli u zkoušky dostat čas navíc. Pokud má dítě nečitelný rukopis, může mu být povoleno využívat při zkoušení počítač. V případě ústní zkoušky by měl být zkoušející obeznámen se specifickými projevy konkrétního dítěte s AS, aby toto chování neinterpretoval jako drzost nebo provokaci. Může se jednat například o vyhýbání se očnímu kontaktu, přílišné přibližování se ke zkoušejícímu, nevhodné poznámky, afektovaný způsob řeči nebo opakování otázek z důvodu jejich nedostatečného chápání. Toto opakování může vést dokonce až k napodobování hlasu a přízvuku zkoušejícího.

10) Pravidlo celkové podpory a pozornosti k emočnímu stavu dítěte

Učitelé by si měli uvědomit, že dítě s AS má také emoce, ačkoliv je nedokáže dát adekvátním způsobem najevo. Měli by tedy být k emočním stavům dítěte vnímaví, empatičtí a měli se pokusit je správně interpretovat. Pro žáky s AS je někdy velmi náročná interakce s ostatními spolužáky, obtížně se začleňují do třídního kolektivu. Často jsou velmi kritické k sobě i druhým, mají nízké sebevědomí, na stres nebo frustraci běžně reagují výbuchy vzteku. Učitelé jim mohou pomoci tak, že v kontaktu s nimi budou klidní, předvídatelní, věcní, empatičtí a trpěliví. Jedinci s AS jsou náchylní k depresivním stavům, proto by měl být učitel pozorný ke změnám v chování dítěte a při případných obavách o jeho psychické zdraví, by měl co nejdříve konzultovat tento problém s kolegy a rodiči dítěte a společně se domluvit na dalším postupu.

5 Učitelé

Pravidla etického chování pedagogů ve vztahu k žákům s AS (Mikoláš, 2014):

- Pedagog dodržuje při kontaktu s žákem pravidla slušného chování a běžného společenského styku
- Chrání důstojnost a lidská práva žáků
- Se žáky vždy jedná s úctou a respektem
- Individuálním přístupem vede žáky k vědomí odpovědnosti sám za sebe (v rámci jejich možností)
- Považuje žáka za partnera v komunikaci
- Ke všem žákům přistupuje pedagog bez předsudků
- Ve vztahu k žákům s AS je spravedlivý, věnuje všem stejnou pozornost a péči, bez ohledu na rasu, etnickou příslušnost, náboženské vyznání, pohlaví, věk, handicap, sociální nebo finanční situaci
- Dodržuje mlčenlivost a osobní informace žáka poskytuje pouze se souhlasem žáka a rozsahu své profesní pravomoci
- O záležitostech žáka nesmí mluvit s nikým jiným, než s osobami spoluodpovědnými za péči o něj

Velice důležitou okolností při zařazování žáků s PAS do základních škol je připravenost pedagoga k přijetí takového žáka. Svou inteligencí může žák v některých oblastech převyšovat své spolužáky, jeho chování se často vymyká normám společenského chování a činí mu problémy vyřešit i jednoduché sociální situace. Proto je podstatné, aby pedagog dokázal tohoto žáka přijmout, respektovat ho, vnímat jeho odlišnosti, zvláštnosti v chování a pochopil jejich příčiny. Zároveň by měl pedagog umět přistupovat k žákovi s PAS jako k běžnému žákovi a neomlouvat jeho nevhodné chování. Měl by dokázat navázat s žákem vztah, nesnažit se dítě měnit a vytvořit mu podmínky, ve kterých bude žák úspěšnější (Čadilová & Žampachová, 2008).

Jedním z předpokladů úspěšné integrace a speciální péče o žáky s PAS ve škole je informovanost učitelů o diagnóze a jejich metodické vedení při vzdělávání. Příprava učitelů není jednorázovou záležitostí, jelikož nároky na žáka s PAS se během studia mění,

mění se i samotní učitelé a jejich přístup k žákům. V neposlední řadě může se výrazně měnit také symptomatika u žáka s PAS. Alespoň základní informace o PAS by měli mít všichni absolventi pedagogických fakult. Často se můžeme setkat s klasickou reakcí neinformovaného učitele, který si žáka s PAS příliš nevšímá, nic po něm nechce, nechává ho projít a chce mít především klid. Takový přístup však lze považovat za stejně nežádoucí jako u učitele, který je sice informován, ale nerespektuje individualitu dítěte ani IVP. V těchto případech je v kompetenci vedení školy, aby zjednálo nápravu a nevhodného vyučujícího například vyměnilo (Vosmik & Bělohlávková, 2010).

K důležitým faktorům, přispívajícím k úspěšné integraci žáka s PAS, můžeme zařadit školení pro učitele od odborníka na autismus, častější supervize ze strany psychologa nebo speciálního pedagoga ve škole. Dále sem patří podrobný IVP sestavený ve spolupráci se speciálním pedagogem konkrétního dítěte. Nezbytnou podmínkou je užší spolupráce učitelů s rodiči žáka s PAS (Vosmik & Bělohlávková, 2010).

Pedagogové mohou pomoci dětem s AS chápat svět kolem sebe, mohou zpochybňovat jejich představy o nebezpečném světě a ukázat jim, že má cenu opouštět svůj vnitřní svět plný fantazie a poznávat reálný svět kolem sebe. Měli by žákům s AS poskytovat stabilitu, bezpečí, organizaci a stát se jejich dobrými průvodci životem (Pešek, 2014).

Žák s AS by měl ze strany učitele cítit podporu. Většina učitelů připouští, že své žáky dělí na méně a více oblíbené. Pokud se však stane, že učitel nemá rád žáka s AS, nastává velice vážný problém. Pro dítě je neúnosné, že ho odmítá osoba, která je povinna se o něj starat, chránit ho a v případě potřeby se ho zastat. Situace je ještě závažnější v případech, kdy je daný žák vylučován z kolektivu i svými spolužáky. Učitel by měl mít pozitivní vztah ke všem svým žákům, včetně těch s AS, kteří jsou na jakýkoli negativismus vůči své osobě extrémně citliví (Dubin, 2009).

5.1 Syndrom vyhoření

Pedagogové, kteří dlouhodobě pracují s dětmi s AS, jsou značně ohroženi syndromem vyhoření (syndrom burn-out), který se projevuje zejména emočním vyčerpáním v důsledku dlouhodobého stresu. Často pak jednají vůči dětem s AS zkratkovitě a podrážděně nebo se jim vyhýbají. Mají také tendenci tyto děti přemístit do jiné školy, vyhýbají se i kolegům,

jsou unavení, mají depresi, psychosomatické a jiné obtíže. Prevencí syndromu vyhoření je péče o tři pilíře životní spokojenosti, kam patří práce, intimní vztahy a čas na sebe. Učitel by měl subjektivně pociťovat smysluplnost své práce, ocenění a podporu v práci, dobré finanční ohodnocení, jasně vymezenou náplň práce a podobně. Dále je potřebné mít dostatek znalostí a dovedností pro speciální pedagogickou práci s dětmi s AS. Vhodnou prevencí syndromu vyhoření jsou také pravidelné týmové porady a supervize. V dalších dvou oblastech by měl mít učitel oporu ve fungujícím partnerském vztahu a v blízkých přátelích, se kterými by se měl setkávat. Dále by neměl zapomínat na relaxaci ve formě oblíbených zájmů a pravidelného pohybu. V neposlední řadě by měl učitel umět kontrolovat (nikoliv potlačovat) své emoce, být asertivní a umět korigovat své nepřiměřené nároky na sebe i ostatní osoby kolem sebe (Pešek, 2014).

EMPIRICKÁ ČÁST

6 Výzkum

6.1 Cíle výzkumu, výzkumné otázky

Výzkum k mé bakalářské práci se týká problematiky poruch autistického spektra u žáků integrovaných na běžných základních školách. Cílem tohoto výzkumu je zmapovat, jakým způsobem vyučující na základních školách vnímají žáky s poruchou autistického spektra, jak o těchto žácích smýšlejí. Pozornost je věnována zejména zkušenostem vyučujících s konkrétními žáky s PAS. Výsledky svého výzkumu následně porovnávám s teoretickými východisky uvedenými v teoretické části práce.

Stanovené výzkumné otázky:

- **Liší se podle učitelů žák s PAS integrovaný v běžné třídě od ostatních spolužáků? Jsou patrné významné odlišnosti ve zvládání učiva? Jsou patrné významné odlišnosti v sociálním fungování dítěte ve třídě?**
- **Je nezbytné využívat speciální metody/přístupy k žákům s PAS? Existuje jednotný doporučený přístup k žákům s PAS? Dostávají učitelé potřebnou podporu, sociální opatření a informace ze strany školy?**
- **Je podle učitelů integrace dětí s poruchou autistického spektra v běžných základních školách vhodná, rozvíjí tento způsob vzdělávání děti dostatečně? Jaké problémy se při integraci dětí s PAS nejčastěji objevují? Obohacuje integrace žáka s PAS třídní kolektiv a ostatní děti?**

6.2 Výzkumný soubor

Pro účel svého výzkumu jsem s prosbou o účast ve výzkumu oslovila vyučující žáků s poruchou autistického spektra, působících na běžných základních školách, kteří ve své třídě mají nebo měli integrovaného žáka s PAS. Zaměřila jsem se především na třídní učitele, u kterých lze předpokládat, že své žáky budou znát detailněji a budou schopni nejlépe popsat situaci a vztahy ve třídě i osobnost a zájmy samotného žáka s PAS, jelikož mají ve svých třídách větší časovou dotaci než jiní vyučující, a mají tak lepší znalosti a

přehled o struktuře vztahů, dětech ve třídě a případných problémech v kolektivu. Lze také vycházet z předpokladu, že s většinou svých žáků budou mít třídní vyučující lepší vztahy a děti k nim pravděpodobně budou mít větší důvěru a budou ochotnější s nimi hovořit nebo se jim svěřovat.

Do výzkumného šetření jsem zařadila celkem pět vyučujících ze základních škol v Libereckém kraji a v Praze, z nich všech pět jsou ženy. Původním záměrem bylo do výzkumu zařadit i učitele muže, aby byla zajištěna generová vyváženost výzkumného vzorku, ale bohužel se mi nepodařilo sehnat respondenty mužského pohlaví. Ve všech pěti případech se jedná o vyučující na základních školách, z toho tři učitelky vyučují na druhém stupni a dvě učitelky na prvním stupni. Téměř všechny respondentky jsou v současné době třídními učitelkami, až na dvě paní učitelky, které v letošním roce třídnictví nezískaly a vyučují český a anglický jazyk. Všechny respondentky mají v současné době ve své třídě integrovaného minimálně jednoho žáka s poruchou autistického spektra, nejčastěji dítě s diagnózou Aspergerův syndrom.

6.2.1 Výběr zkoumaného souboru

Výzkumný soubor byl sestaven pomocí metody samovýběru, která je založena na dobrovolnosti a aktivním zapojení se do výzkumu. Většímu počtu potenciálních účastníků výzkumu je nabídnuta možnost se zapojit do daného výzkumu a je zcela na jejich svobodné volbě, zda tuto možnost využijí, či nikoli (Miovský, 2006).

Velikost výzkumného souboru jsem si určila předem. Respondenty pro svůj výzkum jsem vybírala pomocí internetu, kde jsem vyhledávala základní školy se zkušenostmi s integrací dětí s poruchou autistického spektra. Jelikož měly školy ve většině případů na svých webových stránkách pouze stručné informace a neodkazovaly na konkrétní vyučující specializující se na žáky s PAS, oslovovala jsem vedení škol s prosbou o zapojení do výzkumu cestou emailové korespondence. V emailech jsem podrobně popsala svůj záměr, název své bakalářské práce i účel výzkumu a požádala školy o nabídnutí možnosti zapojit se do výzkumu vyučujícím, kteří mají ve své třídě žáka s PAS a měli by o spolupráci na výzkumu zájem. Osloveno bylo velké množství škol nejprve z Jihomoravského kraje a z Prahy. K emailům jsem přikládala kontakt na svou osobu, aby mě případní zájemci o účast ve výzkumu mohli kontaktovat.

Při komunikaci se školami bylo patrné, že problematika integrace žáků s PAS je pro vedení těchto škol citlivým tématem. Ředitelé škol a psychologové často odpovídali po dlouhé době s tím, že nejprve musí zapojení učitelů ze své školy ve výzkumu zvážit a teprve poté se vyučujícími zeptat, zda mají o tuto možnost zájem. Často nebyla odezva žádná a musela jsem přistoupit k oslovování dalších škol. Postupně jsem své hledání rozšířila i na Liberecký kraj, kde jsem se u vedení škol i samotných vyučujících setkala s nebývalou vstřícností. Z tohoto kraje mě kontaktovaly hned dvě třídní učitelky, které se chtěly výzkumu zúčastnit. V Jihomoravském kraji jsem neuspěla v žádné z oslovených škol. Odpovědi byly vždy velmi strohé a odůvodnění často znělo tak, že školy upřednostňují při spolupráci studenty z místních vysokých škol. V Praze jsem dělala rozhovor se třemi učitelkami, z čehož dvě učí na stejné základní škole. Tento fakt je významný zejména pro analýzu dat, kdy bude zajímavé porovnávat pohledy dvou vyučujících na stejné žáky s poruchou autistického spektra, kteří byli vyučováni v prostředí stejné školy.

Pro zařazení do výzkumu byl hlavní kritériem fakt, aby byl respondent v současné nebo nedávné době vyučujícím žáka s poruchou autistického spektra na běžné základní škole. Dalším kritériem bylo dobrovolné a aktivní zapojení se do výzkumu.

6.2.2 Základní informace o vyučujících

V této části práce bych chtěla uvést některé základní informace o jednotlivých učitelkách, které se výzkumu účastnily. Následující informace jsem získala od samotných respondentek v průběhu rozhovorů. S tímto faktem souvisí rozdílný rozsah a podrobnost uvedených údajů, jelikož jejich získání záviselo na míře sdílnosti jednotlivých učitelek. Z důvodu zachování anonymity jsou v celé bakalářské práci změněna jména všech vyučujících i jejich žáků s PAS.

Blanka, učitelka

- Věk: 51 let
- Délka výkonu učitelské profese: 8 let
- Vyučované předměty: anglický jazyk

- Vzdělání: titul Ing., původní povolání stavební inženýrka, později (po 40. roce věku) si paní učitelka dodělala dvouleté pedagogické minimum na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze
- Délka zkušenosti s výukou dětí s PAS: 5 let (v době studia žáka s PAS Honzy na škole byla jeho třídní učitelkou), v současné době učí dva žáky s PAS v 6. třídě

Tamara, učitelka

- Věk: 53 let
- Délka výkonu učitelské profese: 20 let, po 10 letech výkonu učitelské profese ze školství na 12 let odešla, poté se vrátila a nyní učí celkově 20. rokem
- Vyučované předměty: český jazyk
- Vzdělání: titul Mgr., vzdělání získala na Pedagogické fakultě Masarykovy Univerzity v Brně
- Délka zkušenosti s výukou dětí s PAS: 5 let

Jitka, třídní učitelka

- Věk: 34 let
- Délka výkonu učitelské profese: 11 let (s pauzou, kdy byla na mateřské dovolené)
- Vyučované předměty: český jazyk, dějepis
- Vzdělání: vzdělání získala na Technické Univerzitě v Liberci
- Délka zkušenosti s výukou dětí s PAS: 1. rok, nyní má ve třídě svého prvního žáka s PAS v 6. třídě, škola, kde nyní pracuje, nemá dlouhodobou zkušenost s integrací žáků s PAS, při výuce jsou ve třídách využívány interaktivní tabule

Simona, třídní učitelka

- Věk: 26 let
- Délka výkonu učitelské profese: 1 rok

- Vyučované předměty: všechny předměty vyučované na prvním stupni, specializace anglický jazyk
- Vzdělání: v současné době si dokončuje vzdělání na Pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, po dokončení studia získá titul Mgr., obor Učitelství pro 1. stupeň, specializace anglický jazyk
- Délka zkušenosti s výukou dětí s PAS: 1. rok, nyní má ve třídě svého prvního žáka s PAS ve 4. třídě

Monika, třídní učitelka

- Věk: 25 let
- Délka výkonu učitelské profese: 2 roky
- Vyučované předměty: všechny předměty vyučované na prvním stupni, specializace na anglický jazyk
- Vzdělání: v současné době si dokončuje vzdělání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, po dokončení studia získá titul Mgr., obor Učitelství pro 1. stupeň
- Délka zkušenosti s výukou dětí s PAS: 1. rok, nyní má ve třídě svého prvního žáka s PAS ve 3. Třídě

6.3 Metody sběru a analýzy výzkumných dat

Vzhledem k charakteru cíle výzkumu a výzkumných otázek jsem pro tuto práci zvolila kvalitativní metodologii. Kvalitativní přístup využívá principy jedinečnosti, neopakovatelnosti, dále kontextuálnosti, procesuálnosti a v neposlední řadě dynamiky. Záměrně v něm pracujeme s reflexivní povahou psychologického zkoumání (Miovský, 2006). Při kvalitativní analýze nám jde o systematické organizování dat za účelem odhalení témat, pravidelností, kvalit a vztahů. Data i následná práce s nimi mají nenumerný charakter (Hendl, 2005, in Švaříček & Šedřová, 2007).

Jako výzkumnou metodu pro sběr dat jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, který se vyznačuje předpřipravenou osnovou a definovaným cílem (Hendl, 2012). Výhodou

tohoto typu rozhovoru je, že pořadí otázek je možné libovolně měnit a doptávat se individuálně vzhledem k potřebě u konkrétního rozhovoru a získat tak podrobnější informace (Miovský, 2006). Rozhovory byly se souhlasem učitelek zaznamenávány jako audionahrávky, které byly následně přepsány do písemné formy. Otázky k rozhovoru jsem měla již dopředu stanovené, ale v průběhu samotných rozhovorů sloužily spíše jako zachytivé body určující, jakým směrem se bude rozhovor ubírat. Vyučujícím jsem kladla další doplňující otázky, které se u jednotlivých respondentek lišily v závislosti na jejich zkušenostech, nejasnostech v průběhu rozhovoru a tématech, o kterých byly ochotny hovořit více do hloubky.

V úvodu rozhovoru jsem vyučujícím pokládala otázky, jejichž cílem bylo zjistit základní informace o učitelkách samotných, jako je délka vykonávání profese, věk, vzdělání a délka práce s žáky s PAS. Tyto otázky zároveň sloužily k počátečnímu seznámení se s učitelkami, k uvolnění atmosféry a překonání počátečního ostychu.

Rozhovory se odehrávaly s každou učitelkou zvlášť, ve většině případů v kabinetech jednotlivých vyučujících. V jednom případě se rozhovor odehrál v prázdné kanceláři druhého zaměstnání jedné z učitelek. Všechny rozhovory byly se souhlasem učitelek nahrávány na diktafon. Rozhovory trvaly v rozmezí od 30 do 60 minut. Vždy záleželo na míře sdílnosti jednotlivých učitelek a jejich ochotě o tématu hovořit. Některá témata ohledně dětí s PAS jim byla nepříjemná (např. hodnocení a projevy dítěte či jeho diagnóza), což jsem respektovala, a pokud o daném tématu mluvit nechtěly, přešlo se k další otázce. Ve většině případů však byly učitelky sdílné a zodpověděly obsáhle všechny otázky. Pokud se respondentky chtěly k některému tématu vyjádřit podrobněji nebo se rozhovořily již na začátku rozhovoru, nechala jsem jim volný prostor k mluvení a nepřerušovala je. Doplňující otázky jsem volila v závislosti na tom, co již bylo řečeno. Tyto otázky mi pomohly zjistit více informací o samotných žácích s PAS i o názorech vyučujících a ujistit se, že správně chápu odpovědi respondentek, které ve výpovědích často odbíhaly od tématu nebo neupřesnily, o kterém žákovi aktuálně hovoří. S každým rozhovorem jsem si byla v pokládání otázek jistější, postupně jsem se učila, které doplňující otázky musí z mé strany zaznít, aby byly získané informace co možná nejkomplexnější.

6.3.1 Způsob zpracování dat

Všechny rozhovory nahrané na diktafon jsem nejprve přepsala do písemné podoby. Z důvodu zachování autentičnosti výpovědí respondentek byly rozhovory přepsány doslovně. Z tohoto důvodu se v transkripcích objevují nespisovné výrazy.

Prvním krokem při analýze rozhovorů bylo otevřené kódování získaných dat. Text jsem roztřídila na významové jednotky, kterým byly přiřazeny jednotlivé kódy, což mi pomohlo odhalit v textu se opakující témata a detailně rozebrat jednotlivé rozhovory. V další fázi jsem provedla kategorizaci, kdy jsem všechny vzniklé kódy seskupovala do příslušné nadřazené kategorie podle podobnosti.

Vytvořené kódy jsem podle společných znaků uspořádala do následujících nadřazených kategorií:

1. Specifika žáka s PAS

a) Akademické dovednosti, silné a slabé stránky, osobnost žáka

b) Sociální dovednosti, komunikace, specifické chování a specifické zájmy žáka

2. Žák a třída – sociální vztahy, skupina, důsledky přítomnosti žáka s PAS

3. Žák a učitel, žák a asistent

4. Integrace – náročnost, podmínky, nutnost podpory pro úspěšné zařazení žáka

5. Vnímání žáka s PAS

6.4 Analýza a interpretace dat

V následující části své bakalářské práce se budu zabývat analýzou a interpretací dat, která jsem získala prostřednictvím rozhovorů s respondenty. Nejprve představím jednotlivé rozhovory a stručně rozeberu jejich formální stránku a celkové vyznění. Obsahové analýze a podrobnějšímu rozboru rozhovorů se budu věnovat v následujících částech textu. Analýza je prováděna v rámci jednotlivých nadřazených významových kategorií. V některých částech textu příkládám související části rozhovorů s respondentkami, které cituji doslovně.

6.4.1 Seznámení s rozhovory

V této kapitole se zaměřuji na úvodní seznámení s jednotlivými rozhovory a zabývám se jejich celkovým vyzněním. Věnuji se zejména formální stránce rozhovorů a jejich analýze, případně stručně popisuji kontext rozhovoru. Obsah rozhovorů je zde zmíněn pouze okrajově. Jedná se o nejvýznamnější informace z jednotlivých rozhovorů, které významně ovlivnily vyznění konkrétních rozhovorů. Na tomto místě bych chtěla zmínit, že všichni žáci s PAS, o kterých respondentky v rozhovorech mluvily, byli chlapci s diagnózou Aspergerův syndrom.

Rozhovor č. 1 – Blanka, učitelka

Paní Blanka působila na počátku rozhovoru poměrně nervózně, nebyla si jistá, zda svými zkušenostmi může k výzkumu nějak přispět. Po vzájemném seznámení a několika prvních otázkách však nabyla větší jistoty, více se uvolnila a rozhovořila. Atmosféra v průběhu rozhovoru byla příjemná. K rozhovoru přistupovala paní Blanka zodpovědně. Míra sdílnosti a podrobnosti otázek se u jednotlivých odpovědí velmi lišila v závislosti na probíraném tématu a konkrétní otázce z mé strany. Některé odpovědi byly velmi obsáhlé, často však paní učitelka odpovídala velmi stručně, místy dokonce jednoslovně. Jelikož měla paní Blanka zkušenost s více žáky s poruchou autistického spektra, měla ve své výpovědi tendenci chování a osobnost těchto žáků komparovat. U tohoto rozhovoru mě překvapil fakt, že ačkoliv je paní Blanka třídní učitelkou ve speciální třídě s malým kolektivem, která je v dané škole zřízena pro žáky se specifickými poruchami učení, chování a žáky s PAS, neměla paní učitelka nijak rozsáhlé znalosti o poruchách autistického spektra, ani vytvořený názor na integraci těchto žáků. Rovněž při výuce nevyužívá téměř žádné speciální metody. Na otázku týkající se integrace odpověděla ve smyslu, že záleží na konkrétním žákovi, že žák v její třídě to zvládl a nedokázala uvést klady ani zápory integrace žáků s PAS. Výpovědi doplňovala zajímavými zkušenostmi se svým žákem. S žákem s PAS Honzou, na kterého byla v rozhovoru zaměřena největší pozornost, jelikož ho paní Blanka znala a učila nejdelší dobu, měla paní učitelka kladný vztah. V rozhovoru často dobíhala od tématu a občas zapomínala používat jména žáků s PAS, což ztěžovalo mou orientaci v její výpovědi a kladlo větší nároky na udržení pozornosti.

Rozhovor č. 2 – Tamara, učitelka

Paní Tamara mluvila klidně, působila na mě během rozhovoru vyrovnaným dojmem. Z časového hlediska byl tento rozhovor nejkratší, trval 30 minut. Bylo patrné, že se nad otázkami zamýšlí a na rozhovor se velmi soustředí. Odpovídala obsáhle a podrobně, snažila se k tématu sdělit co nejvíce informací. Po některých položených otázkách následovala menší prodleva, kdy paní učitelka promýšlela svou odpověď. Dávala si pozor na to, které informace sděluje. O některých tématech odmítla mluvit i přesto, že byla před začátkem rozhovoru ujištěna o anonymitě své výpovědi. Nechtěla například sdělovat projevy a diagnózu jednoho ze žáků s PAS. Tento fakt jsem respektovala a pokračovaly jsme k další otázce. V průběhu rozhovoru střídala spisovný jazyk s nespisovným. V souvislosti s žáky s PAS měla paní učitelka tendenci generalizovat svou zkušenost na všechny autisty. Mírně si však protiřečila, protože ke konci rozhovoru zdůrazňovala jedinečnost dětí s PAS. Ve své výpovědi hovořila o stejných žácích jako paní Blanka, jelikož vyučují na stejné škole a setkaly se se stejnými žáky s PAS. Paní Tamara porovnávala přístup k těmto žákům v běžné třídě s velkým kolektivem dětí s přístupem v mikrotřídě. Se svým žákem s PAS Honzou měla kladný vztah a integraci hodnotila pozitivně. Stejně jako paní Blanka místy zapomínala v rozhovoru uvádět jména žáků s PAS.

Rozhovor č. 3 – Jitka, třídní učitelka

Třetí rozhovor patřil k těm obsáhlejším. Paní učitelka Jitka působila během celého rozhovoru velmi sebejistým dojmem, nebyla nervózní a ze všech respondentek působila nejvíce uvolněně. V průběhu rozhovoru místy měnila tempo řeči, většinou mluvila souvisle, pouze občas zpomalila nebo udělala menší pauzu, když o tématu více přemýšlela. Paní učitelka si výrazně chválila spolupráci s asistentkou pedagoga, kterou považuje v procesu integrace žáka s AS ve své třídě za klíčovou osobnost. Rozhovor ji bavil, o žákovi s AS mluvila se zájmem, atmosféra byla příjemná a během rozhovoru jsme se společně i zasmály. Ve svých názorech na poruchy autistického spektra a svého žáka s PAS byla pevná, stála si za nimi. Měla snahu sdělit informace co nejpodrobněji. Výpovědi o daném tématu doplňovala příklady konkrétních situací. Ve svých sděleních byla upřímná, připustila, že její znalosti o poruchách autistického spektra nejsou příliš rozsáhlé a pracuje

spíše v rámci intuitivního přístupu k žákovi s PAS. Spolupráci se žákem si chválila. Integraci žáka paní Jitka hodnotila velice pozitivně, s žákem s PAS má skvělý vztah.

Rozhovor č. 4 – Simona, třídní učitelka

Tento rozhovor byl nejobsáhlejší ze všech. Paní učitelka Simona byla druhou nejmladší respondentkou výzkumného souboru. Na rozdíl od paní Moniky však vůbec nebyla během rozhovoru nervózní, naopak působila velmi sebejistě, na otázky odpovídala okamžitě, bez rozmýšlení. Její odpovědi byly obsáhlé, často některé informace opakovala a přidávala k nim další podrobnosti. Měla jsem z paní Simony dojem, že ji rozhovor baví, že o svém žákovi s PAS a zkušenostech s ním vypráví s nadšením. Mluvila rychlým tempem, snažila se mi sdělit co nejvíce informací, které doplňovala podrobně popsány příklady z praxe s žákem s PAS. Často v těchto případech používala přímou řeč, což mi pomohlo lépe pochopit osobnost žáka a jeho fungování ve třídě. Při výpovědi o práci s žákem působila také sebevědomým dojmem, má pocit, že má dostatečné informace o poruchách autistického spektra obecně i o žákovi samotném a za rok práce s tímto žákem nabyla dojmu, že si vzájemně vyhovují a ví, jakým způsobem má k žákovi s PAS přistupovat. V rozhovoru nápadně nadužívala slovo autista, které často zaměňovala za jméno žáka. Místy měla tendenci generalizovat. Integraci žáka hodnotila pozitivně. Často zmiňovala spolupráci s rodinou žáka, se kterou je velmi spokojená, blíže je seznámena s rodinným zázemím žáka. Paní Simona má se svým žákem s PAS velmi kladný vztah.

Rozhovor č. 5 – Monika, třídní učitelka

Paní učitelka Monika byla nejmladší respondentkou z celého výzkumného souboru. Již od počátku rozhovoru působila značně nejistým dojmem, neustále opakovala, že s dětmi s poruchou autistického spektra má pouze krátkou zkušenost a že si není jistá, zda mi může nějak pomoci. Zpočátku mluvila tichým hlasem, ale cítila jsem z její strany snahu sdělit mi co nejvíce informací a aktivně se zapojit. V průběhu rozhovoru však rychle získala více jistoty a hovořila o dané problematice i s doložením příkladů konkrétních situací. Často se ve výpovědích vyjadřovala sebekriticky ve vztahu k přístupu k žákovi s PAS, jelikož měla dojem, že mu v hodinách nevěnuje dostatečnou pozornost. Zdůrazňovala bezproblémovost a vysokou inteligenci žáka s PAS, s jeho přítomností ve své třídě je spokojená. Dokonce žáka vyzdvihovala oproti ostatním spolužákům, integraci

žáků s PAS hodnotí velmi kladně. Nejistota paní učitelky se projevovala také pomlčkami, které často následovaly po položení otázky, občas se objevovaly nedokončené věty. Před začátkem promluvy se paní Monika často na delší dobu zamyslela, ale následně hovořila dlouhou dobu samostatně. Ve své výpovědi byla upřímná, připustila vlastní nejistotu při práci s žákem i nedostatek informací o PAS a možných výukových metodách. S žákem s PAS má kladný vztah. Tento rozhovor jako jediný neproběhl v kabinetu vyučující, ale v kanceláři jejího druhého pracoviště. Po celou dobu rozhovoru panovala příjemná atmosféra.

6.4.2 Obsahová analýza dat a jejich interpretace

V následující části představuji obsahovou analýzu získaných dat a jejich interpretaci. Text je členěn podle základních kategorií a podkategorií, které vzešly z analýzy jednotlivých rozhovorů. Jak jsem již zmiňovala výše, text bude pro ilustraci doplněn konkrétními ukázkami z rozhovorů s vyučujícími, které jsou citovány doslovně.

1. Specifika žáka s PAS

a) Akademické dovednosti, silné a slabé stránky, osobnost žáka

V první části analýzy se zaměřím na specifika žáka s PAS. Budu se věnovat způsobu, jakým učitelé vnímají osobnost žáka, jeho silné i slabé stránky a jak hodnotí akademické dovednosti dítěte s PAS.

Blanka – žák Honza

Bývalý žák paní Blanky Honza byl dle jejích slov introvert, ale velmi rád hovořil o svých zájmech nebo znalostech až do té míry, že ho v hodinách musela občas přerušovat. Za jeho silné stránky považovala paní Blanka téměř všechny vyučované předměty, protože Honza byl dle jejího názoru vynikajícím žákem se skvělými známkami a vysokou inteligencí. Nejvýrazněji však podle ní vynikal v dějepisu, byl skvělým studentem i v rámci školy a účastnil se také dějepisných olympiád. Honzovy studijní úspěchy přikládala paní učitelka jeho údajně vysoké inteligenci a dobrému rodinnému zázemí.

Blanka – žák Michal

Michala popisovala paní Blanka jako smutného, tichého samotáře, který se příliš neprojevuje. Zadané úkoly však podle ní vždy správně plní. Za jeho nejsilnější stránku považovala paní učitelka anglický jazyk. V tomto předmětu je ve třídě nejlepším žákem. V ostatních předmětech ho hodnotila jako průměrného žáka. Rovněž u něj uvedla podporu rodiny, zejména matky, která se s ním doma učí. O Michalovi zatím paní Blanka nemá mnoho informací, protože ho v době rozhovoru vyučovala teprve třetí měsíc.

Blanka – žák Filip

Filip paní Blance připadá komunikativní, více otevřený, ale „zlobivý“. Má dokonce pochybnosti o jeho diagnóze, protože se svým chováním příliš neliší od ostatních spolužáků. V rozhovoru tohoto žáka zmiňovala pouze okrajově.

Tamara – žák Honza

Paní Tamara žáka s AS Honzu také vnímala jako samotáře, který potřebuje své místo. Navíc dodávala, že špatně snášel hluk ve třídě, neměl rád hudbu a byl hrdý na svou diagnózu, o které měl nastudované informace, rád na sebe upozorňoval, pokud šlo o jeho znalosti. Rovněž se shodla s paní Blankou v tom, že Honza byl inteligentní žák, který výrazně vynikal zejména v hodinách dějepisu. Obsáhlé znalosti měl podle paní Tamary hlavně o druhé světové válce.

Tamara – žák Michal

Žák Michal na paní Tamaru působí dojmem, že nevnímá svět kolem sebe a žije v jakési „bublině“. Hodnotí ho jako šikovného žáka.

Tamara – žák Filip

Filip byl podle názoru paní učitelky „zakřiknutý“ a zvládal učivo s individuálním vzdělávacím plánem. Podrobněji nechtěla paní Tamara o Filipovi hovořit z etických důvodů bez jeho souhlasu.

Jitka – žák Vlastimil

Paní Jitka vnímá Vlastimila jako velice inteligentního žáka. Vlastimil podle jeho učitelky Jitky vyžaduje režim a striktní dodržování pravidel. Z tohoto důvodu mu byla paní

Jitka přidělena jako třídní učitelka, jelikož se vedení školy domnívalo, že bude tomuto žákovi s AS osobnostně a svým přístupem k výuce vyhovovat, tento předpoklad se potvrdil. Jako vlastnosti, které mohou Vlastimilovi u paní učitelky vyhovovat, osobně vnímám její smysl pro pořádek, Vlastimil má problémy s orientací v textu, s vyjádřením vlastního názoru a s psaním slohu. Příliš nevyniká ani v hodinách tělesné, hudební a výtvarné výchovy a nejde mu geometrie. Tento fakt je příkladem problémů v oblasti jemné a hrubé motoriky u žáků s AS a také jejich citlivosti smyslů, v tomto případě sluchu. Výrazně podle paní Jitky vyniká v matematice, v tomto předmětu je jednoznačně nejlepší ze třídy. Zvládá však s i ostatní předměty. Ve třídě chce sedět v přední lavici, potřebuje klid. Podle paní učitelky dělá velké pokroky. Například v hudební výchově začal zpívat, což předtím striktně odmítal.

Simona – žák Adam

Paní Simona svého žáka s AS Adama popisovala jako hyperaktivního, náladového, hlučného žáka, který je rád středem pozornosti a má velice bujnou fantazii, kterou však obtížně odděluje od reality. Paní Simona totiž uvedla, že občas vidí místo ní a spolužáků zombies, které hraje rád na tabletu a píše o nich i v testech. Tento žák tedy pravděpodobně uniká od reality do světa fantazie, díky čemu se objevují i jeho problémy s udržení pozornosti (dalším faktorem, který k nepozornosti přispívá je jeho přidružená diagnóza ADHD). Podle paní Simony je zvědavý a má rád přehled o tom, co se ve třídě právě odehrává, proto rád sedí v prostřední lavici, kde má výhled, a zároveň se necítí odstrčený od ostatních. Není vůbec stydlivý, ale má velmi nízké sebevědomí. Dále nemá rád změny. V některých předmětech má Adam podle výpovědi paní učitelky mírné problémy se zvládáním učiva a postupně se jeho prospěch zhoršuje. Má vypracovaný individuální vzdělávací plán, který mu to usnadňuje. K jeho silným stránkám řadí kreslení a manuální zručnost. Mezi slabé stránky řadí paní Simona žákův písemný projev, do kterého promítá i svou fantazii a málokdy odpovídá k tématu, dále mu příliš nejde matematika a český jazyk. Nejhuře je na tom v hodinách anglického jazyka. Soudím, že Adam se může naučit slovíčka memorováním, ale má problém se jejich použitím a chápáním kontextu a proto je pro něj cizí jazyk velmi náročný. Ze špatných známek si údajně nedělá velkou hlavu, otázkou však je, jestli dostatečně chápe význam jednotlivých známek, jestliže se, jak

uvedla paní Simona, raduje i ze špatných známek. Snadno se, zejména v posledních vyučovacích hodinách, unaví.

Monika – žák Patrik

Paní Monika v rozhovoru hodnotila Patrika jako skvělého a velice inteligentního, bezproblémového žáka. Podle ní je, co se prospěchu týče, téměř nejlepší ve třídě. Nemá rád změny, ze kterých bývá podle paní učitelky obvykle zmatený. Podle paní učitelky vyžaduje přesné a jasně formulované instrukce. V těchto oblastech se projevuje rigidita a potřeba pravidelnosti typická pro jedince s AS. Působí na ni smutným a velmi introvertním dojmem. Za Patrikovy silné stránky považuje paní Monika zejména matematiku a logiku. Naopak obtíže se podle ní u Patrika projevují v českém jazyce, zejména mu dělá problém gramatika a psaný projev. Příliš mu nejde ani tělesná a výtvarná výchova, není příliš manuálně zručný a není kreativní, což opět naznačuje potíže s jemnou i hrubou motorikou. Podle paní učitelky již občas zvládá sám hlásit a alespoň velmi stručně vyjadřovat svůj názor nebo prezentovat své znalosti. Dále Patrik špatně snáší hluk a situace, kdy je třídní učitelka nucena zvednout hlas. U Patrika tedy rovněž můžeme pozorovat citlivost na hluk a potřebu mít klidné tiché místo sám pro sebe.

Učitelky v mém výzkumném souboru popisovaly osobnost žáků s AS velmi rozdílně, což jsem předpokládala již před uskutečněním rozhovorů. Výpovědi respondentek se značně lišily v popisu oblasti temperamentu, schopností žáka a jeho osobnostních rysů. Některé učitelky popisovaly žáka s AS jako introvertního žáka, který potřebuje mít svůj vlastní prostor a má problémy v oblasti sociální interakce, zatímco jiní žáci byli hodnoceni jako komunikativní extroverti s tendencí poutat na sebe pozornost.

Monika: „Ten má svůj svět a on si ho nikdo nevšímá. Ten má kolem sebe takovou bariéru, která prostě vůbec ty ostatní nepouští k němu, mi přijde. Takže von se sám tak skvěle chrání na jednu stranu, že takový ty lidři té třídy vůbec k němu nejdou. Jako jo, voni mu řeknou slušně, jsou na něj milý, hodný, když je potřeba, ale jinak jako by tam nebyl. A jemu to nevadí, von je spokojenej, že jo. Von když potřebuje, tak přijde za mnou, ale jinak si tam sedí, pozoruje.“

Simona: „Já vlastně mám autistu právě ne takovýho toho typickýho, kterej je uzavřenej, ale toho až moc akčního autistu, takže ten je hodně slyšet... Je hodně akční, je vopravdu spíš až hodně živěj. Že kolikrát já ho pustim na chodbu, aby se trochu prolítal, protože on nevydrží jenom sedět a něco dělat.“

Značně se lišily i uváděné silné a slabé stránky žáků. Předmět, ve kterém jeden žák naprosto vyniká, zvládal jiný žák s obtížemi. U některých žáků s AS se objevila souvislost mezi specifickými zájmy žáků s AS a nadprůměrnými znalostmi v předmětu, který s oborem jejich zájmu úzce souvisel. Příkladem je žák Honza, který se zajímá o historii a v hodinách dějepisu byl hodnocen jako nejlepší ze třídy a Adam, který má rád zvířata, rád vypracovává v hodinách přírodovědy o zvířatech referáty.

b) Sociální dovednosti, komunikace, specifické chování a specifické zájmy žáka

Blanka – žák Honza

Paní Blanka uvedla, že Honza potřebuje svůj prostor, kam mu nikdo jiný nesmí zasahovat. V opačném případě dostával podle jejích slov různé „záchvaty“. Vyhledával spíše samotu a příliš se nezapojoval do kolektivu. Paní Blanka dále uvedla, že měl Honza problémy s navázáním a udržením očního kontaktu při komunikaci. Jakožto introvert vyžadoval úlevy při skupinové práci nebo rozhovorech během vyučování, vypracovával alternativní úkoly samostatně. Jako komunikační partnery upřednostňoval před vrstevníky spíše učitele, které vyhledával i o přestávkách a rád s nimi hovořil. Jako Honzův specifický zájem paní Blanka uvedla kreslení dopravních plánů, nákresy zvláštních zemí a plány nádraží. Interakce se spolužáky mu byla podle paní Blanky vyloženě nepříjemná.

Blanka – žák Michal

Michala paní Blanka vidí jako tichého žáka, který příliš nekomunikuje, ale pokud ano, rovněž upřednostňuje společnost dospělých před vrstevníky. V hodinách však podle ní nemá problém pracovat na skupinové práci se spolužáky.

Blanka – žák Filip

Filip je podle paní Blanky komunikativní, přátelský, zapojuje se do kolektivu spolužáků. U tohoto žáka paní Blanka rovněž uvedla problémy s očním kontaktem při komunikaci.

Tamara – žák Honza

Podle paní Tamary chodil Honza často o přestávkách vyučujícím nahlašovat, pokud se ve třídě dělo něco, co mu bylo nepříjemné, například pokud mu spolužáci narušili jeho osobní prostor. Shodovala se ve výpovědi s paní Blankou v tom, že v takových případech se na spolužáky dokázal velmi rozčítit. Působil na ni dojmem, že nestojí o kamarády, ale paní Tamara zastávala názor, že ve skutečnosti chtěl navázat s dětmi přátelské vztahy. Dále uvedla, že se zamiloval do jedné dívky, která jeho city neopětovala, následkem čehož se u Honzy objevily depresivní stavy a měl dočasné potíže se zvládáním učiva. Dále potvrdila názor paní Blanky, že Honza raději komunikoval s učiteli než s vrstevníky. Potvrdila také to, že Honza rád hovořil o své diagnóze. Honzovým specifickým zájmem jsou podle paní učitelky dopravní prostředky, zejména tramvaje, chodil i do dopravního kroužku. Touto výpovědí se mírně lišily od paní Blanky.

Tamara – žák Michal

V této oblasti hodnotila paní Tamara Michala kladně, podle ní komunikuje a spolupracuje v hodinách. Specifický zájem Michala je podle ní kreslení, které však nijak blíže nespecifikovala.

Tamara – žák Filip

Paní Tamara uvedla, že má Filip ve třídě kamarády, ale upřednostňuje jednotlivce před velkou skupinou a dokonce navázal milostný vztah s děvčetem. Po rozchodu se u něj však podle její výpovědi stejně jako u Honzy projevila psychická labilita, kvůli které měl dočasně potíže se zvládáním učiva. Milostné vztahy navazoval opakovaně. Odmítal být podle ní středem pozornosti, rád seděl stranou. Jako Filipův specifický zájem uvedla paní Tamara počítače a počítačové hry.

Jitka – žák Vlastimil

Podle paní Jitky vadí Vlastimilovi hluk zejména, když vyučující při hodinách křičí. Jevy ve třídě, které jsou mu nepříjemné, chodí třídní učitelce hlásit. Obtížně si zvyká na nové spolužáky, ale podle paní Jitky je poměrně přizpůsobivý a časem změnu přijme. Paní Jitka dále uvedla, že její žák s AS neá rád fyzický kontakt a jeho specifíkem je, že kontakt s druhými lidmi často navazuje pomocí plyšové hračky. Vlastimil se snadno unaví, proto někdy odchází z výuky s asistentkou pedagoga do kabinetu. Špatně snáší neúspěch, podle paní učitelky ho rozhodí i jedna chyba v domácím úkolu. Své emoce si zpracovává v deníku, který si vede s pomocí asistentky. Dále paní Jitka uvedla, že Vlastimil nevyhledává kolektivní aktivity a sporty. V sociálních dovednostech paní Jitka postupně spatřuje u Vlastimila pokrok. Podle mého názoru je ve třídě velmi dlouhou dobu, má ke svým žákům důvěru a z tohoto důvodu se u něj zvyšuje i tolerance k projevům spolužáků, které mu dříve mohly vadit. O tom, že se ve třídním kolektivu cítí dobře a jistě svědčí i historka paní Jitky o tom, jak Vlastimil nakopl jednoho z chlapců, když se chtěl prát s jeho kamarádem. Navíc je z příběhu patrné, že se Vlastimil dokáže v kolektivu prosadit a umí se svých přátel v případě potřeby zastat. Umí se také vyjádřit u spolužáků svůj nesouhlas, pokud se mu nelíbí jejich aktuální chování. Mezi Vlastimilovy specifické zájmy řadí paní Jitka Sazka, čísla, dopravní prostředky a kachny.

Simona – žák Adam

Adam má podle paní učitelky problémy vydržet sedět v hodině na místě, proto ho často pouští proběhnout se na chodbu. V poslení době se podle výpovědi paní Simony zhoršilo Adamovo chování, začal vyrušovat v hodinách obzvláště ve dnech, kdy má špatnou náladu. Vyrušuje patrně proto, že nedokáže vhodně zpracovat své aktuální emoční prožitky. Pro Adama je podle paní učitelky typické, že vyhledává fyzický kontakt. Často se mu podle paní Simony stává, že zapomene jména svých spolužáků. Při výuce často nedává pozor, kreslí si, vykřikuje a polehává na židli. Při neúspěchu má tendenci se sebezraňovat. Dále podle paní učitelky nemá problém navázat a udržet oční kontakt. Podle mého názoru však může Adam oční kontakt udržovat uměle a stojí ho to úsilí, protože paní Simona vypověděla, že jeho oční kontakt je výrazně upřený a chce, aby se mu lidé dívali do očí. Při komunikaci s ostatními mluví velmi hlasitě a podle paní učitelky mu dělá problém

formaluce svých myšlenek. Špatně také chápe otázky, pokud nebyly formulovány jednoznačně. Sám dokáže ve řádném kolektivu iniciovat hry a společné aktivity. Dále je Adam lehce zmanipulovatelný, paní učitelka uvedla, že ho jeho kamarád naváděl k různým věcem a Adam je plnil z důvodu, že se bál ztráty kamaráda. Dříve paní učitelce neuměl zalhat, v poslední době se jí však zdá, že se lhát naučil. K jeho specifickým zájmům patří kreslení a vymýšlení komiksů, hraní her na tabletu a zvířata, hlavně plazi.

Monika – žák Patrik

Paní učitelka Monika u Patrika uváděla obtíže v komunikaci, dělá mu například problém, zeptat se, pokud něčemu ve vyučování nerozumí. Podle ní nekomunikuje příliš ani doma se svou matkou. Potíže s řečí však nemá. Do sociálního kontaktu se spolužáky se však údajně příliš nepouští, pouze pozoruje dění kolem sebe. Jeho sociální dovednosti se díky integraci v běžné třídě u Patrika zlepšily, začal podle paní Moniky oproti minulosti daleko více komunikovat se spolužáky, celkově je otevřenější. Dále paní učitelka uvedla, že si Patrik hlídá svou osobní zónu a je mu nepříjemné, pokud tuto zónu někdo naruší nebo pokud se někdo bez dovolení dotýká jeho osobních věcí. Podle paní učitelky není Patrik stydlivý, nemá problém prezentovat například výsledky skupinové práce před celou třídou. Paní Monika uvedla, že je žák velmi rád chválen, na pochvalu reaguje „radostnými“ tiky a své nadšení demonstruje výskoky a během po třídě. Podle paní učitelky používá při řeči zvláštní slova, která odpovídají intelektově vyšší úrovni, než je u žáků třetí třídy běžná. Tento fakt svědčí o atypicky působící řeči, která je specifická pro děti s ASpergerovým syndromem. Co se týče navazování vztahů, ve třídě komunikuje hlavně se svým sousedem v lavici, kterému v případě potřeby pomáhá. Podle paní učitelky však nemá ve třídním kolektivu ani ve škole obecně žádného kamaráda. Jako Patrikův specifický zájem uvedla vlaky a sbírání jejich zmenšených modelů.

Jako spouštěče specifického chování žáků s AS a jejich úzkosti se ukázaly zejména rušivé vlivy ve třídě (během vyučování i o přestávkách). Téměř u všech žáků bylo uvedeno, že je jim velmi nepříjemný hluk a narušování jejich osobního prostoru. Následné reakce na tyto situace se u jednotlivých žáků lišily v závislosti na jejich povaze. Někteří žáci mají podle vyučujících v takových chvílích potřebu si na své spolužáky a jimi vytvářený hluk stěžovat, jiní vyhledávají místo, kde by mohli najít větší klid, někteří

naopak v těchto situacích projevují hněv. Nepříjemné pocity se podle mého názoru u žáků ještě znásobují v případě větších třídních kolektivů, které produkují více hluku, a je zde v důsledku kumulace spolužáků méně prostoru, což mohl být jeden z důvodů, proč vyučující uváděly velký kolektiv jako nevhodný pro integraci žáků.

Jednou z nejčastěji uváděných charakteristik u žáků s AS byla nesnášenlivost změn, která se pojí se sníženou adaptabilitou jedinců s AS. Ta se projevuje u žáků často například u změn v rozvrhu, suplování hodiny jiným vyučujícím nebo příchodem. Na tyto změny reagují s nelibostí a pro adaptaci na změnu někdy potřebují delší časové období.

V této kategorii mě velmi zaujal komunikační styl žáka Vlastimila, který pro komunikaci a interakci s ostatními využívá svého plyšového tygra. Domnívám se, že tento předmět mu pomáhá zbavit se strachu ze sociálního kontaktu a zmírňovat úzkost. Pokud mluví skrze „prostředníka“, kterého má všude s sebou je pro něj komunikace pravděpodobně jednodušší, protože má pocit, že není tolik osobní. Komunikace prostřednictvím hračky může mít pro žáka s AS ještě jednu výhodu – nemusí s druhými tak často navazovat oční kontakt, protože v danou chvíli vlastně nehovoří on, ale tygr.

Dále učitelky uváděly, že jsou žáci s AS velmi rádi chváleni. Tento jev souvisí pravděpodobně s nízkým sebevědomím a sebehodnocením, které bývá u žáků s AS typické. Díky pochvale od paní učitelky nebo výhře v soutěži mohou zažít ve škole úspěch, napomáhá to jejich sebehodnocení a navíc tak podle mého názoru mohou vyučující prohloubit svůj kladný vztah s žákem s AS.

V této kategorii se ukázalo, že spektrum poruch autistického spektra je skutečně velmi široké. Z popisů vyučujících jsme získali zajímavé a velmi různorodé osobnostní profily žáků s AS. U každého žáka byly popisovány trochu odlišné specifické zájmy, projevy chování, sociální vztahy a dovednosti, ale přesto všechny patří do popisu specifík jedinců s Aspergerovým syndromem, tak jak jej podává odborná literatura.

2. Žák a třída – sociální vztahy, skupina, důsledky přítomnosti žáka s PAS

Blanka – žák Honza

Skrytě však podle výpovědi učitelky toužil po začlenění do kolektivu, což demonstrovala na příkladu jeho každoroční účasti na vánočních školních trzích. Honza se zapojil individuální formou, jako byl zvyklý z vyučování. Nepodílel se se spolužáky na společném projektu, ale vytvořil svůj vlastní, který prezentoval u stánku. Domnívám se, že mu tato forma zapojení vyhovuje a měl pocit, že je součástí společenského dění na škole.

Tamara – žák Honza

Podle paní Tamary měl Honza přátele ve třídě i mimo ni. U některých spolužáků zaznamenala tendenci Honzovi pomáhat a přátelit se s ním. Tyto vztahy však podle ní byly spíše povrchnější, nevšimla si u Honzy žádného hlubšího vztahu s nějakým přítelem. Někteří spolužáci měli na počátku tendenci tohoto žáka s AS šikanovat. Později se šikanou přestali, ale Honzu ve třídě ignorovali. Tento fakt je však sporný, pokud by někteří spolužáci Honzu záměrně vyčleňovali ze třídních aktivit a nebavili by se s ním, mohli bychom toto chování vyhodnotit jako skrytou šikanu.

Tamara – žák Michal

Paní Tamara si myslí, že Michal má ve třídě přátele, že se spolužáky vychází dobře a baví se s nimi, ale žádného bližšího přítele si nevšimla.

Tamara – žák Filip

Filip měl podle výpovědi paní učitelky Tamary ve třídě své přátele a navazoval milostné vztahy s děvčaty, jak již bylo uvedeno výše.

Jitka – žák Vlastimil

Sociální vztahy ve třídě i ve vztahu k Vlastimilovi hodnotila paní Jitka nesmírně pozitivně. Ve třídě podle ní panují dobré vztahy, děti se k Vlastimilovi chovají pěkně, pomáhají mu a berou ho jako plnohodnotného člena třídního kolektivu. Se svými spolužáky žák s AS běžně komunikuje, někdy mluví prostřednictvím plyšového tygra, který byl zmíněn již výše. Podle paní Jitky se šikana vůči Vlastimilovi nevyskytla. Dále paní Jitka uvedla, že tento žák s AS má ve třídě dobré přátele a nemá problém přátelit se i

s děvčaty. Dobré sociální vazby Vlastimila ve třídě jsou o to unikátnější, že nebydlí ve stejném městě jako spolužáci, ale dojíždí a s dětmi tráví čas výhradně ve škole. S jedním ze spolužáků hraje podle paní učitelky Vlastimil šachy.

Simona – žák Adam

Paní Simona uvedla, že Adam má se svojí třídou skvělé vztahy, spolužáci se k němu údajně chovají velmi pěkně, pomáhají mu a zastávají se ho i před ostatními žáky ze školy, kteří diagnózu tohoto žáka neznají. V sociálním kontaktu mu pomáhá i sama paní učitelka, protože uvedla, že ho vždy posazuje vedle spolužáka, aby neseděl sám, a sousedy v lavici se mu snaží střídat, aby se blíže poznal s co největším počtem dětí ve třídě. Uvedla, že i jeho spolužáci, kteří s ním sedí v lavici, mají tendenci mu pomáhat během výuky (například mu ukazují, kde zrovna v učebnici třída pracuje nebo vrací jeho pozornost od fantazie zpět do reality). Podle paní učitelky pomáhají Adamovi jeho spolužáci i v sociální oblasti, pomáhají mu správně se vyjadřovat a mluvit i o jiném tématu, než jsou zombies. Respektují i to, že má Adam kvůli své poruše určité úlevy z výuky a nešikanují ho. Paní Simona řekla, že Adam má ve třídě dva až tři velmi dobré kamarády a nedělá mu problém přátelit se i s děvčaty.

Monika – žák Patrik

U Patrika se podle paní Moniky nevyskytl šikana, se spolužáky vychází dobře. Díky tomu, že má žák s AS svůj svět a nikoho si nepouští příliš blízko k tělu, je podle paní učitelky před případnými náznaky šikany chráněn, protože spolužáci ho nemají tendenci provokovat, když jejich chování u Patrika nevyvolává žádnou reakci. Při výuce je dle výpovědi třídní učitelky schopen pracovat na skupinových úkolech. Sociálně však většinou stojí mimo kolektiv, interakce spolužáků pouze pozoruje, podle názoru paní učitelky mu to takto vyhovuje. Je však možné, že by se Patrik do hry nebo jiné činnosti ke spolužákům v rámci svých možností rád připojil, ale neví jak, jak spolužáky oslovit proniknout do aktivity, a proto třídní kolektiv pouze pozoruje. V těchto případech by mu se začleněním do kolektivu mohla více pomoci paní učitelka a zdaleka nejvhodnějším řešením se mi zdá přítomnost asistenta pedagoga, který by jistě v oblasti sociálních vztahů Patrikovi mohl výrazně pomoci a integraci mu celkově usnadnit (i během výuky). Na položené otázky ze strany učitelky či spolužáků odpoví, ale sám podle paní Moniky

komunikaci nikdy neinicuje. Spolužáci Patrika dle mého názoru využívají, protože z výpovědi paní učitelky vyplynulo, že s ním navazují kontakt zejména při skupinových projektech, chtějí ho do své skupiny a těží z jeho znalostí. On ve své sociální naivitě a možná také ochotě zalíbit se ostatním souhlasí.

Pozitivním zjištěním výzkumu je fakt, že podle výpovědí vyučujících jsou téměř všichni jejich žáci s AS schopni navázat přátelství a ve třídě mají alespoň jednoho kamaráda (výjimkou je žák s AS Patrik). Ve všech případech však kolektiv žáka alespoň nevyčleňoval. Hloubka vztahů a počet přátel se pochopitelně lišily v závislosti na osobnosti dítěte s AS, zejména na jeho typu temperamentu, na touze navazovat specifické vztahy s ostatními dětmi a v neposlední řadě na klimatu ve třídě a osobnostech jednotlivých spolužáků. Pocit žáka s PAS, že do třídy patří a má v ní přítele, je jistě velmi významným faktorem pro to, aby chodil rád do školy, cítil se v ní dobře, měl dobré studijní výsledky a aby celý proces integrace probíhal úspěšně. Někteří žáci s AS jsou v období dospívání schopni navázat romantický vztah s vrstevnicemi, což v rozhovorech zmínily paní Blanka a paní Tamara.

K navázání vztahů u žáků s PAS však dochází velmi pozvolna, důvěru k ostatním dětem si budují postupně. V případě žáka s AS Honzy trvalo vybudování kladných vztahů se spolužáky téměř celou základní školu. Jak uváděly jeho učitelky paní Blanka a paní Tamara, byl Honza zpočátku v kolektivech neoblíbený a opakovaně se stával terčem šikany. Tento proces se bohužel opakoval i v jiné třídě, kam žák s AS na čas přestoupil. Až téměř na konci povinné školní docházky dokázal se spolužáky dobře vycházet a cítil se v třídním kolektivu natolik dobře, že před odchodem na střední školu složil pro svou třídu oslavnou báseň. Tímto aktem chtěl podle mého názoru svým specifickým způsobem spolužákům sdělit, že je měl rád a budou mu po odchodu ze školy chybět.

Blanka: „Ale ještě jsem chtěla říct k tomu Honzovi, že vlastně se mi zdálo za ty 4 roky, že se jako zlepšoval v tom sociálním kontaktu a ve všem. Dokonce ta třída potom, v podstatě to končilo, že k sobě byly hodný, kamarádský a von dokonce napsal takovou oslavnou báseň, jak prostě, že budou vo sobě vědět a tak, takže bych řekla, že se to strašně zlepšilo...možná že jedna holka, taková jako Matka Tereza, voni spolu tak jako kamarádili,

měli k sobě důvěru, takže takový kamarádi, možná že i teď, že si vobčas píšou na facebooku, taková hodná holka.“

V případě Honzy se šikana objevila jako u jediného žáka s AS. Velmi pozitivní je, že u ostatních žáků byly uvedeny dobré sociální vztahy ve třídním kolektivu, všichni žáci jsou podle vyučujících třídou přijímáni kladně a nejsou šikanováni. Ve třídách s menším počtem žáků a studiem ve stejném třídním kolektivu, který žáka s AS znal již od první třídy, byly obecně uváděny lepší sociální vztahy a lepší sociální postavení žáka ve třídě. Žáci byli dopředu seznámeni s diagnózou svého spolužáka, poučení o specifických projevech dětí s AS, a brali ho jako běžného spolužáka, které mu se navíc snaží pomáhat a zastávají se ho. Od první třídy byl jistě dostatek času na to, aby si spolužáci na přítomnost i případy odlišnosti žáka s AS zvykli, tudíž jim v současné době může jeho přítomnost připadat naprosto běžná a považují ho za součást svého kolektivu. V případě paní Simony, paní Moniky mohl být další příčinou nepřítomnosti šikany u žáka s PAS fakt, že mají pravidelně se svou třídou třídnické hodiny a tudíž mohou případné příznaky patologických projevů v kolektivu podchytit hned v zárodku a se třídním kolektivem v sociální oblasti lépe pracovat. Navíc jsou pro své žáky s AS oporou a třída by si z tohoto důvodu posměšky nebo jiné negativní projevy vůči spolužákům s AS nemohla dovolit.

Jitka: *„Prostě Vlastík je jejich hýčkaná součást, která je neomezuje, nenarušuje jim to tam, nedělá excesy, on prostě k nim se chová hezky, takže oni se chovají hezky k němu... Ani vůči tomu Vlastíkovi a tak si ho jako předchází, protože pro tu většinu je Vlastík prostě jejich a voni si ho jako chránějí, takže by to asi ani voni nedopustili, aby se jemu něco dělo.“*

Simona: *„Oni vždycky, když mají začátek školního roku, tak já jsem s nima seděla v kroužku a řekla jsem jim, co je bude čekat...Takže oni i ty děti vědí, že se mu nesmějí smát. On i kolikrát sám se snaží smát, já už jsem jim kolikrát musela říkat: „Nesmějte se mu, on si myslí, že je vtipnej.“ Takže oni už jsou tak naučený. My si to neustále opakujeme. My máme přírodovědu, čtení, sloh a neustále to opakujeme. Třeba teď jsme i brali komunikaci, takže tam taky to padlo, že se s ním má normálně komunikovat, bavit se s ním normálně.“*

Na tomto místě můžeme provést komparaci patologického chování u spolužáků u Honzy a u Patrika. Třídní učitelky těchto žáků uvedly tendence jejich spolužáků k tomu, aby si žáka s AS dobírali. V případě Honzy toto chování přerostlo do dlouhodobější šikany, která vymizela až na téměř na konci jeho studia na základní škole, zatímco u Patrika se toto chování nikam dále nevyvíjelo a dokonce toho spolužáci záhy zanechali a nyní mají s Patrikem relativně dobré vztahy. Příčinou rozdílu v obou uvedených případech by podle mého názoru mohly být kognitivní zvláštnosti žáků s AS a jejich rozdílné reakce na chování spolužáků. Reakcí Honzy na jejich chování vůči němu bylo v takových chvílích velmi emotivní, podle výpovědi paní učitelky nejčastěji reagoval záchvaty vzteku. Jeho zvláštní chování s největší pravděpodobností spolužáky motivovalo své chování opakovat a bavit se na Honzův účet. Patrikova reakce na chování spolužáků vůči svojí osobě byla však zcela opačná. Patrik ji však nezvolil záměrně, ale vyplývá z povahy jeho poruchy. Jelikož je u jedinců s AS běžné, že vše chápou doslovně, lze předpokládat, že Patrik posměšky nebo ironii na svou adresu nechápal. V závislosti na tom přirozeně nenásledovala z jeho strany žádná reakce, což spolužáky jistě brzy omrzelo a přestali si ho dobírat.

V některých případech pomáhaly žákovi s PAS v navazování vztahů se spolužáky i samy učitelky. Příkladem je výpověď paní Moniky, která občas Patrika o přestávkách přemlouvá, aby se zapojil do hry se spolužáky.

Monika: „*To ho ani netlačím do toho. Občas zkusím: „Hele, jdi si támhle zahrát s klukama.“ A von jde. To ne, že by mi řekl: „Ne, to nechci.“ De, pozoruje chvíli, no ale vrátí se po chvíli.*“

Kladným sociálním vztahům žáka s PAS se spolužáky nahrávala i skladba třídního kolektivu. Ve třídách kde obecně panovala přátelská atmosféra a kde se spolužáci snažili žákovi s AS vyjít vstříc, nesahat mu na jeho osobní věci a minimalizovat chování, o kterém věděli, že může žáka s AS rozrušit, učitelky hovořily o lepších vztazích a začlenění žáka s AS do kolektivu, než tomu bylo v případech, kde se spolužáci vůči žákovi s AS ohleduplně nechovali.

Monika: „*To je fakt jako extrémně hodná třída, že tam prostě by ten špendlík fakt slyšet byl. oni jsou spolu jako od první třídy a ta třída je mu hodně navyklá a podle toho se chová.*

Takže se snažej jako minimalizovat nějaký, já nevím, ruchy a tadydle ty věci, který mu jako vaděj. Jsou na něj zvyklý a snažej se.“

Simona: *„Jsou děti, který toho autistu třeba nevezmou, tady ta třída je fakt úplně skvělá, že ho berou jako normálního spolužáka a neřešej, jestli má autismus nebo nemá autismus.“*

3. Žák a učitel, žák a asistent

V kategorii vztahu žáka a učitele respondenty často vypovídaly, že jejich žák s PAS vyhledával spíše kontakt s vyučujícími a upřednostňoval je před vrstevníky. Tento fakt souvisí dle mého názoru se specifiky Aspergerova syndromu, jelikož vzhledem ke své profesorské mluvě a nevšedním nmoderním zájmům nebývají v kolektivu dětí vždy pozitivně přijímány, mohou se lépe cítit v přítomnosti dospělé osoby, v tomto případě učitele nebo učitelky, kteří jejich záliby budou lépe chápat nebo se alespoň pokusí je vyslechnout. Navíc se vyučující díky svým znalostem, zkušenostem a obecnému rozhledu mohou žákům s AS jevit jako vhodnější komunikační partneři než jejich spolužáci. Příkladem tohoto fenoménu je výpověď paní Blanky a její zkušenosti s žákem s PAS Honzou, který pravidelně trávil přestávky na chodbě s učiteli.

Blanka: *„Ale jinak von se dobře učil, byl dobrej žák a spíš tak jako, bych řekla, že kamarádil v uvozovkách s učitelem. Že chodil vo přestávkách, byl tady vždycky s dozoráma celou dobu. Chodil, prostě něco vykládal, co ho zajímalo z historie nebo z dopravy, to byly ty jeho oblíbený témata a bavit se teda spíš s učiteli... Von vopravdu co se pamatuju, tak jenom chodil po chodbách s učitelkama, kdo měl dozor, to s nima, to už tak bylo běžný, že prostě přijde Honza a doprovází celou přestávku. A von taky pořád kreslil nějaký plánky nádraží a těch zvláštních zemí, ale hlavně tam vždycky byl ty dopravní systémy, a to byly strašně složitý takový plánky, to mě docela fascinovalo, vždycky jako vo tý přestávce, ne vždycky, to mi to ukazoval, vysvětloval. Ted' samozřejmě některý učitelky jsou jako víc trpělivější, některý míň a to byl jeho svět.“*

Tuto Honzovu oblibu v trávení času s vyučujícími potvrzuje i kolegyně paní Blanky, paní učitelka Tamara.

Tamara: „*Jo jako ten Honza, ten když jsem měla dozory o přestávku, tak za mnou chodil, a nejenom za mnou ale i za kolegama a povídali jsme si, jsem měla vždycky vyhučenou díru do hlavy, ale jako jo, povídali jsme si spolu.*“

Z těchto dvou výpovědí je však patrné, že ne vždy byla potřeba Honzy trávit čas s dozorem na chodbě vyučujícím příjemná. Pozitivní je, že i přesto učitelé žáka s PAS vyslechnou, a on tak má pocit, že je mu věnována pozornost. Paní Blanka dokonce tyto hovory a ukázky z Honzovy tvorby hodnotila jako podnětné a zajímavé. Z rozhovoru s ní jsem měla dojem, že jí byl tento žák sympatický a čas o přestávkách s ním trávila ráda.

Všech pět vyučujících ve výzkumném souboru hodnotilo svůj vztah se žákem s PAS jako kladný. Učitelky měly dojem, že se jim podařilo navázat kontakt s dítětem a panuje mezi nimi vzájemná důvěra. Někteří žáci s PAS podle slov respondentek nemají problém s nimi komunikovat a dokonce jim nechat nahlédnout do svých osobních věcí. Z rozhovorů vyplynul i vzájemný respekt žáků s AS a jejich učitelek. V případě paní učitelky Moniky je její žák s PAS Patrik ochoten nechat ji sahat na své osobní věci, ale paní učitelka se musí nejprve zeptat, aby neporušila nějaké pravidlo tohoto žáka.

Jitka: „*...má blok, on si tady ty svoje pocity vypisuje. A jako půjčí mi to, když třeba já bych projevila zájem, že bych se chtěla jako kouknout, tak mi to i půjčí...Jo to je, se mnou taky, že jo, má tygra, tak mi to říká Standa. A myslím si, že relativně k nám má důvěru, nevím, co jemu se honí hlavou, ale když přijde, tak si popovídáme, nemá problém prostě, Standu mi ukázat a tak.*“

Monika: „*Je moc hodnej, já ho mám jako hrozně ráda... Myslím si, že jsme začali dobře, že jsem mu nějak sympatická evidentně a že se mě nebojí a přijde vždycky, když něco neví třeba... Vim, že jednou jsem mu shodila penál a jak mu šáhnou na osobní věci, tak si musí dávat pozor, jak to udělám. Takže se ho nejdřív ptám, jestli můžu a tak, to von jako jo, ale je vidět, že potřebuje, abych se ho zeptala.*“

Paní Monika a paní Jitka mají se svými žáky s PAS výrazně kladný vztah a žáci jim důvěřují, jak je z uvedených ukázek výpovědí patrné. Nejvřelejší vztah se svým žákem uvedla paní učitelka Simona, se kterou její žák s PAS Adam vyhledává i fyzický kontakt, jako je např. pohlazení a explicitně vyjadřuje svůj kladný vztah k vyučující. Za příčinu

tohoto jevu pokládám osobnostní ladění žáka a nesmírně vstřícný přístup paní Simony k Adamovi. Pro ilustraci uvádím úryvek z rozhovoru.

Simona: „Za jedničku je šťastnej, to on jde, pohladí, takže já mám u něj důležitěj i ten fyzickej kontakt jsem zjistila. Že on ho i rád vyhledává, že třeba přijde, pohladí, řekne: „Pan čelko, já vás mám rád.“ Takže vopravdu je to tam takový to vzájemný, že já jsem kolikrát taková, že mu vysvětluju, co všechno nemůže, ale pak zase na jednu stranu musím přijít, pochválit ho, aby viděl, že nedělá všechno špatně.“

Z výpovědí vyučujících vyplynulo, že se snaží volit k žákům s AS citlivý a empatický přístup. Pokud o to mají žáci sami zájem, tráví s nimi občas učitelky i přestávky, hovoří s nimi o jejich zájmech, trávení volného času nebo o jiných tématech, které děti mají v danou chvíli potřebu sdělit. Obracejí se na ně v případě, že se jim ve třídě něco nelíbí (např. chování spolužáků o přestávkách), protože vědí, že se na své vyučující mohou obrátit a nebudou odmítnuti. Podle mého názoru je toto jeden z hlavních důvodů, proč mají učitelky z mého výzkumného souboru tak dobré vztahy se svými žáky s AS. Žáci z jejich strany cítí podporu, zastání a laskavý přístup, který tolik potřebují. Mohou proto svým učitelkám důvěřovat a případně je brát jako komunikační partnery, kteří jim rozumějí nebo se o to alespoň maximálně snaží. Oslovené učitelky dávají dětem s AS možnost se projevit, ukázat svoje znalosti a dovednosti, přičemž dostává možnost zažít úspěch a zvyšuje si své sebevědomí. Žáci s AS si tak mohou uvědomit, že jejich učitelky je mají rády a snaží se jim vycházet vstříc. I tento fakt jistě přispívá k dobrým vztahům mezi učitelem a žákem s PAS.

O důvěře a kladném vztahu žáků s poruchou autistického spektra ke svým učitelům svědčí například zájem Honzy, bývalého žáka vyučujících Blanky a Tamary, o svou bývalou školu a učitelky i po ukončení základního vzdělání. Tento žák s AS již v současné době studuje střední školu, ale opakovaně a rád se dle výpovědí obou učitelek do bývalé základní školy vrací, aby si s vyučujícími popovídal. Tento fakt podporuje jejich názor, že se Honza ve škole cítil dobře, měl rád své učitelky a postupně se zlepšily jeho sociální dovednosti a úspěšně se začlenil do třídního kolektivu.

Blanka: „A ten Honza se určitě sociálně zlepšil, dokonce sem pořád chodí zpátky do školy, vlastně bych řekla nejčastejš z těch dětí, takže vlastně to tady měl rád a navštěvuje teď“

učitele a chodí do klubu, kde jsou teda učitelé i děti. Máme tu školní klub. Takže sociálně se mi zdá, že se vopravdu hodně vylepšil.“

Tamara: *„A on šel ted'ka někam na průmyslovku a docela za námi chodí, už asi desetkrát tu za náma byl. Takže si myslím, že byl spokojenej, že se mu tu líbilo.“*

4. Integrace – náročnost, podmínky, nutnost podpory pro úspěšné zařazení žáka

Integrace žáků s PAS v běžných základních školách byla respondentkami hodnocena kladně, považovaly ji za přínosnou jak pro samotného žáka, tak pro celou třídu, jak již bylo zmíněno výše. Při hodnocení integrace žáka s PAS převládala mezi vyučujícími názor, že tito žáci zcela určitě patří na běžné základní školy, nejčastějším argumentem pro toto tvrzení byla vysoká inteligence dětí s PAS.

Tamara: *„Tak přínos já myslím, že to je, že těch dětí, těch autistů přibývá určitě, že jo? A ted' je vopravdu problém, kam je dát, protože oni jsou velice inteligentní a chytrí a nepatřej do zvláštních škol. Jo, tady buď jsou ty zvláštní školy a tam oni nemůžou, protože oni jsou chytrý, jo, vopravdu třeba v matematice, ale i maj třeba úzký zájem o něco, ale vopravdu jsou velice inteligentní. Takže voni musej chodit do normálních škol...“*

Simona: *„Já si myslím, že ta základka, ono je to spíš o názoru, ale já si myslím, že ta základka...tak spíš si myslím, že budou tady spíš nějak připravenější do života, než na nějakých jiných... prostě si myslím, že spíš jsou tam ty výhody, že pak i ty děti maj nějakou praxi potom.“*

Monika: *„No klad je určitě ten, že aby byly jako vyčleňovaný do nějakých speciálních tříd, což už ted'ka nebude ani možný, stejně že jo, tak že maj stejnej nárok na vzdělání jak ty ostatní. Protože von je opravdu jako, von vyčnívá tou inteligencí oproti těm ostatním, takže kdyby byl někde separovanej, tak je to na jeho úkor.“*

Paní Jitka hodnotila integraci svého žáka s AS Vlastíka také velmi kladně, jako nutnou podmínku pro integraci však zdůraznila přítomnost asistentky, která je Vlastíkovi velkou oporou a paní učitelce Jitce dle jejích slov svou prací s Vlastíkem výrazně ulehčuje výuku ve třídě. Vlastík byl také jediným žákem v celém výzkumném souboru, který měl k dispozici asistentku pedagoga a to dokonce na plný úvazek.

Jitka: „No já s asistentkou nevidím zápor žádnéj. Prostě pro děti běžný to má jedine plusy, protože musej bejt ohleduplný vůči němu, učí je to prostě něco jinýho... takže já bych tady vlastně nevýhody neviděla. Ale jako bez asistenta by to nešlo, to by podle mě vůbec nebylo možný.“

Ve většině případů však respondentky navrhovaly umístění žáka do menšího kolektivu, jelikož měly dojem, že menší kolektiv by žákům s PAS více vyhovoval a i ony by měly více prostoru a času věnovat se dítěti intenzivněji a volit individuální přístup k žákovi.

Simona: „Ale myslím si, že spíš jsou tam ty klady a výhody, než ty nevýhody. Ty nevýhody fakt vidím jenom v tom, že to narušuje tu hodinu a že by měl bejt v menším kolektivu, ale nějak že by měl bejt na úplně jiný škole, kde na tý, kde jsou, to si jako nemyslím.“

Tamara: „Asi ty mikrotřídy, protože oni třeba nemaj rádi velkej počet, málokdy to funguje...tak určitě mikrotřídy, tak maximálně do těch 15 dětí, protože teďka jak se hrnou ty děti a ten babyboom a je 32, 30 dětí ve třídě, tak si myslím, že to pro ně není dobrý...V té mikrotřídě na ten individuální přístup trochu čas je, v té velké už moc ne, že jo?“

Některé aspekty integrace však respondentky hodnotily i negativně. Za nevyhovující považují absenci asistenta pedagoga ve třídě, vadí jim také chybějící zpětná vazba a nespolupráce SPC a PPP. Některé vyučující necítí podporu ani ze strany školy, jelikož nedostaly k dispozici žádné nebo dostačující materiály týkající se PAS obecně ani informace o konkrétním žákovi s AS či dostupných vzdělávacích metodách. Většina základních škol z výzkumného souboru (s výjimkou ZŠ v Praze, kde vyučují paní Tamara a Blanka) nezorganizovala pro pedagogy žádné školení na téma PAS, a to ani před příchodem žáka s PAS do třídy, ani následně. Respondentky si ve většině případů dohledávaly informace o PAS ve svém volném čase z vlastní iniciativy, ale většinou pouze v omezené míře. Některé vyučující dokonce připustily, že se k vyhledávání informací o této poruše a vzdělávacích přístupech z důvodu nedostatku časových možností ani nedostaly. Odborná připravenost oslovených vyučujících se tedy jeví jako minimální a nedostatečná.

Blanka: „Takže jsem to hodně sledovala, bavilo mě si i o tom číst i jsem byla na nějakým školení a tak.“

Jitka: „Já nevím, já to jako nevím, hrozně jsem si dělala iluze, že si to jako zjistím, ale jako není na to reálně čas, jo, protože prostě jako, řeším pořád milion věcí, takže jako vycházím tady z toho případu, kdy nám to jde hladce a nebyla jsem donucená k tomu, abych se musela někde dovzdělávat.“

Opačnou zkušenost deklarovala paní Simona, která si podporu a přístup své školy nemůže vynachválit. Před převzetím třídnictví ve třídě, kde byl žák s AS integrován, dostala k dispozici značné množství materiálů týkajících se PAS a AS, dostala i informace o žákovi Adamovi a jeho zprávy z PPP. Měla také následky v této třídě v době, kdy třídu učila bývalá třídní učitelka a měla tak možnost se s žákem seznámit dopředu.

Simona: „Mám, protože my máme vlastně karty žáků, takže já jsem měla jeho kartu, takže tu já jsem si nastudovala. I z těch poraden jsem věděla, jak teda mám postupovat, protože to jsou ty centra, kde vlastně nám sem i jezdí, aby viděli, jak teda se mi s ním pracuje, takže my potom dostáváme i tu zpětnou vazbu, kde on má úlevy, kde si myslíme, že by měl mít úlevy. Takže já jsem si to nastudovala, abych ho známkovala, tak jak ho známkovat mám, to znamená i mírněji. Že když něco opravdu nezvládne, když mi píše kraviny do písemek, tak si ho většinou ústně přezkouším. Takže vopravdu škola mi dala hodně podkladů pro to, abych já věděla, jak s tím žákem mám pracovat...Doporučení tam bylo od poradny i od centra SPC, takže vopravdu tam je spousta materiálů, že to nebylo tak, že by mě hodili do vody a plav a prostě starej se. Opravdu mi dali k dispozici materiály, takže v tomhle úplně v pohodě.“

Tyto údaje ukazují, že většina základních škol z výzkumného souboru není na integraci žáků s PAS dostatečně připravena. Nefunguje zde podpora pro vyučující těchto žáků, nedostatečně spolu spolupracují a komunikují osoby a instituce zapojené do procesu integrace žáků s PAS, v některých školách nemají vyučující ve třídě k dispozici asistenta pedagoga ani vypracovaný individuální vzdělávací plán. Tyto nedostatky odnášejí v první řadě žáci s PAS, kterým tak často chybí speciálně pedagogická opatření a podpora, a dále mohou vést k pocitu nekompetentnosti u vyučujících. Paní Monika tak například uváděla, že se z výše uvedených důvodů cítí ve své roli nejistě a neví, zda při práci se svým žákem

s PAS postupuje správně. Pocit nekompetentnosti u ní může být umocněn i z důvodu nedostatku zkušeností, jelikož v současné době si teprve dokončuje magisterské vzdělání, nikdy s dětmi s PAS nepracovala a navíc má ve své třídě větší počet integrovaných žáků s dalšími poruchami, jako jsou například SPU nebo se zrakovým znevýhodněním. Zde můžeme její situaci srovnat se situací paní Simony, která je rovněž začínající třídní učitelkou a dokončuje si vzdělání. Paní Simona je však velmi spokojená s podporou ze strany školy, v případě potřeby může krátkodobě pozvat do své třídy asistenta a ve třídě má pouze jednoho integrovaného žáka, tudíž lze předpokládat, že pro ni zvládání této situace lehčí než pro paní Moniku. Sama paní Simona také uvedla, že má pocit, že práci s žákem s PAS bez problémů zvládá.

Monika: „...tak já to vůbec nestíhám, že jo. Proto je mi strašně líto tohoto kluka, kterej má na víc, ale já vobčas si neuvědomim, že bych se k němu taky měla chovat jinak. Ale tím, že vim, že je chytřej, tak většinou mávnu rukou a řeknu si – von to dožene nebo von to nějak zvládne, no ale von tím podle mě taky trpí, že jo...No mně jako obecně přijde, že ta praxe je úplně šílená, tam jako není žádněj jednotnej přístup danej k žádnějm žákum, nic v tom není. Je v tom akorát, když to řeknu, maglajz nebo ještě horší slovo, ale vlastně jako hodí vás do něčeho, jak kdybyste měla bejt speciální pedagog, že jo. Tohleto je na asistenta, kterej ale to má vystudovaný a přesně ví, jak s těma dětma má pracovat. Já vůbec nemám ani páru. To co si nastudujete vy, což mně se teď ukázalo v dotaznících, které jsem s učiteli dělala, to stejný, že ty učitelé vůbec netušej a vařej tam z vody, že jo... No a nikdo, žádná zpětná vazba, že by se do tý třídy přišel někdo podívat.“

Simona: ...fakt za ten rok jsem se tak naučila já s ním pracovat tak, že si vyhovujeme i navzájem...Ale asistenta, když ho potřebuju, tak oficiálně asistenta má, a když je potřeba, tak tam je pokaždý ten asistent k ruce, takže to nikdy není, že já bych nezvládala, že tady nemám nikoho...A já když jsem nastoupila, tak jsem toho asistenta ve třídě opravdu měla, pořád. Měla jsem tam tu pani asistentku a ona když chyběla, tak já jsem postupně začínala poznávat, že to zvládám.“

Podle výpovědí respondentek ve školách také chybí místo, kde by mohli žáci s PAS relaxovat například o přestávkách, a kam by se mohli v případě potřeby uchýlit, když nastane nějaký problém či úzkost u dítěte při vyučování nebo v průběhu přestávky.

Vyučující tento fakt odůvodňovaly nedostatkem prostoru ve škole. Jediný náznak tohoto klidného místa uvedla paní Jitka, která má s asistentkou pedagoga domluvené, že v případě potřeby žáka Vlastíka s ním asistentka odchází do kabinetu. Je jistě chvályhodné, že tuto možnost dítě s asistentem vůbec má, ale lze polemizovat o tom, zda je kabinet, ve kterém sídlí více vyučujících, klidným místem vhodným pro relaxaci dítěte s PAS.

Jitka: „*Takže máme uzpůsobeno vepředu, on chce být vepředu a mám ho u kraje, protože když třeba o přestávce kluci lítají a zlobějí, tak aby byl na kraji, nebo může přijít sem do kabinetu, aby měl úplně klid, protože ho potřebuje, to ho jako ruší... A já si myslím, že i na druhém stupni to teď funguje, že když nějaký učitel vidí, že Vlastík má problém, tak řeknou jo, dítě, prostě odpočiňte si, tak oni můžou jít sem do kabinetu, protože my nemáme sborovnu, takže trávěj ten čas třeba potom tady, ale stává se to minimálně.*“

Většina respondentek uvedla, že při výuce a práci s žáky s AS nepoužívají žádné speciální metody a pracují čistě na intuitivní bázi – přistupují k dítěti na základě toho, co dítěti vyhovuje a co vyučující za dobu práce s žákem s AS vyhodnotily jako účinné. Učitelky však připustily, že žáci s AS, se kterými mají doposud zkušenost, jsou nebo byli relativně bezproblémoví a že při práci s nimi nevidí výraznější potíže. Nelze však předpokládat, že všichni žáci s PAS budou na základní škole fungovat bez problémů. Naopak bych v praxi očekávala častější, zejména sociální obtíže při fungování žáka s PAS ve třídě, než tomu bylo v tomto výzkumném vzorku. Samy respondenty připouštěly, že znají z jiných tříd nebo bývalých pracovišť mnohem problematičtější případy integrace žáků s PAS na běžných základních školách. Vyvstává zde tedy otázka, jak by vyučující řešily případné výraznější vzdělávací nebo výchovné problémy u žáka s PAS, jestliže k tomu ve většině případů nejsou odborně připravovány, následně se v této oblasti nijak nedovzdělávají a mnohdy jim chybí i spolupráce s dalšími odborníky (např. psychology, speciálními pedagogy) a zpětná vazba školských poradenských pracovišť. Příkladem tohoto problému je výpověď paní Jitka, která práci s Vlastíkem hodnotí jako jednoduchou v porovnání s prací jejích kolegů na prvním stupni, kde je integrován žák s PAS s výraznými výchovnými potížemi a sklony k agresivním projevům.

Jitka: „A na prvním stupni nevím, jak to přesně maj, u toho kluka, protože ten vyloženě jako má stavy ale jako agresivní a jako útočný, což vůbec není tady. Takže tam je to řešení mnohem náročnější... Tady jako já si myslím, že mám úplně zjednodušenou práci.“

V této kategorii hodnotily učitelky většinou kladně i spolupráci s rodiči žáků s AS, jakožto jednu z podmínek úspěšné integrace. Rodiče podle jejich jsou svým dětem ve vzdělávacím procesu oporou, pomáhají jim se zvládáním učiva. Udržují spolu častý kontakt a konzultují společně aktuální situaci žáka s AS ve škole.

Simona: „Tam je hodně dobrá spolupráce i s tou maminkou, s tou rodinou, úplně skvělá, takže když já řeknu: „my probíráme tohle, on má třeba nějaký nedostatky“... Maminka mě sama kontaktuje, s maminkou máme každé měsíce jednou schůzku, že vopravdu si sednem a říkáme si, jak se chová, jestli zvládá učivo. Maminka mi třeba i řekne, že ho to učí takhle, jestli ho to tak může učit, že třeba i dopředu, takže jsem já říkala, že on jako autista, že mi to nevadí,“

5. Vnímání žáka s PAS

Tato poslední kategorie se týkala způsobu, jakým vnímají děti s PAS ostatní lidé nebo samotné respondentky.

V rozhovorech se ukázalo, že tři učitelky z výzkumného souboru (Blanka, Tamara a Simona) mají utvořenou představu takzvaného typického autisty, tedy prototypu ideálního dítěte s poruchou autistického spektra, který splňuje jejich definici dítěte s PAS. Ve svých výpovědích pak často srovnávaly žáka s PAS s touto svou mentální reprezentací typického autisty a konstatovaly, zda jejich žák tuto představu splňuje, či se svou osobností prototypu vymyká. Nejčastěji sem spadl dojem, že všichni žáci s PAS jsou velmi inteligentní, což vyplynulo z výpovědí uvedených v předchozí kategorii – integrace. Učitelky měly místy tendenci generalizovat chování svého žáka s PAS na všechny děti s poruchou autistického spektra. Tuto tendenci jsem nejčastěji pocítovala u paní Simony.

Blanka: „Myslím si, že tady na škole je víc, takových dětí, které nemají ten oční kontakt, děti, které ani neučím, to bych řekla, že podle toho se to skoro pozná... Takže když se třeba prostě bavěj se mnou, stojěj tak jakoby bokem, jo, jenom tak jako občas kouknou.“

Tamara: „*On byl takový ten typický autista, takže chtěl sedět sám, měl sám stoleček, takže to bylo třeba v téhle třídě a on si dal ten stoleček támhle dozadu před ty skříňky...Třeba u tohohle typickýho autisty, protože zase měli jsme tu víc dětí, ale tenhle byl takový typický.*“

Simona: „*Já vlastně mám autistu právě ne takovýho toho typickýho, kterej je uzavřenej, ale toho až moc akčního autistu, takže ten je hodně slyšet.*“

Simona: „*Takže spíš to maj ty autisti, že je jim to jedno.*“

Dvě učitelky z výzkumného souboru (Tamara a Simona) prezentovaly v rozhovoru také názory jiných lidí na žáky s PAS. Nejčastěji se jednalo o názory související s integrací žáků s PAS v běžných základních školách, které někde slyšely nebo četly, přičemž uváděly, že s těmito názory na děti s poruchou autistického spektra se neztotožňují a porovnávaly je se svými vlastními myšlenkami na toto téma.

Tamara: „*Slyšela jsem nebo i četla názory, že patříj do zvláštních škol, že nepatřej mezi normální děti, ale jako já jsem se nesetkala zatím s nějakou velkou agresivitou.*“

Simona: „*A nemyslím si, že jsou to děti, který by měly jít do nějaký speciální školy, určitě si myslím, že ne. Jsou na to určitě jiný názory, dát je pryč, aby si ulehčili práci, ale myslím si, že pro autistu je lepší bejt v normální třídě, ale v menším kolektivu, jak už jsem říkala.*“

S tím souviselo i následující téma - vnímání žáka s PAS jako běžné dítě, kdy respondentka paní Simona opakovaně a důrazně uváděla, že se snaží dítě s poruchou autistického spektra vnímat jako by tuto poruchu nemělo a snaží se s ním kromě vzdělávacích úlev jednat jako s ostatními žáky ve třídě a nevyčleňovat ho z žádných aktivit. Výpověď na toto téma byla však v rozporu s jejím neustálým zdůrazňováním žakovy diagnózy a nadužíváním slova autista v průběhu rozhovoru. Pro podporu nebo vyvrácení těchto tvrzení paní Simony by proto bylo nutné absolvovat několik pozorování v její třídě, aby bylo možné zjistit, jakým způsobem skutečně přistupuje k žákovi s PAS. Nevylučuji možnost, že termíny týkající se poruch autistického spektra nadužívala pouze pro účely rozhovoru. Dále paní Simona uváděla, že nemá ráda, když jsou žáci s PAS vnímáni jako „chudáčci“ a je s nimi zacházeno výrazně jinak, než s ostatními žáky ve třídě.

Simona: „*Takže vopravdu se snažíme ho brát normálně, aby i von to bral, jakože nemá žádněj autismus a berem ho normálně. Samozřejmě já to беру z toho učitelskýho hlediska,*

já ho známkuju jinak, to ty děti vědí, ale jinak co se týká chování a tý psychiky, tak ho opravdu bereme normálně...Já jsem to vzala úplně jinak, já ho opravdu беру, začleňuju ho a dělá to, co my. Když nestihne, nestihne, to jediný беру jako úlevy. Ale říkám, já ho opravdu jako autistu neberu. Proč je brát nějak jinak, když to není nějak jó extrémní autista, tak spíš si myslím, že budou tady spíš nějak připravenější do života, než na nějakých jiných, kde opravdu s nima: „Jo ty máš ten autismus, ty jsi chudáček“. Jako proč? Já ho беру tak, jako by ho neměl.“

Respondentky, které měly možnost se setkat při výkonu své profese s více žáky s poruchou autistického spektra (Blanka, Tamara a Jitka), často žáky s touto poruchou mezi sebou porovnávaly a shodly se ve svých výpovědích na tom, že každý žák s PAS byl jiný. Paní Jitka dokonce srovnávala nutnost medikace z důvodu agresivity a dalších nežádoucích projevů různých žáků s PAS, se kterými se setkala. Ostatní učitelky z výzkumného souboru se do tohoto srovnávání příliš nepouštěly, protože jejich současný žák s PAS je zároveň i prvním žákem s touto poruchou a tudíž nemají s kým srovnávat. Tyto výpovědi potvrzují variabilitu a široké spektrum poruch autistického spektra.

Blanka: *„Nemůžu říct, že by třeba všichni autisti byli strašně chytrý nebo všichni hloupý nebo tak...“*

Tamara: *„Každý ten žák je jiný. Nesetkala jsem se vopravdu, že by byli všichni stejný, to ne.“*

Jitka: *„A taky i ten autista na bejvalý škole. Toho vim, že asistentka nějakým Ritalinem nebo čím ho prostě mírnili. A ten Dan vim, že je medikovanéj. Vlastík je v tomhle ohledu zlatej.“*

6.4.3 Odpovědi na výzkumné otázky

V následující části textu se pokusím zodpovědět výzkumné otázky, které jsem si na počátku výzkumu položila, a na které jsem hledala v rozhovorech a následné analýze odpověď.

Liší se podle učitelů žák s PAS integrovaný v běžné třídě od ostatních spolužáků? Jsou patrné významné odlišnosti ve zvládání učiva? Jsou patrné významné odlišnosti v sociálním fungování dítěte ve třídě?

Paní učitelka Blanka – žák Honza

Žáka Honzu učila paní Blanka nejdelší dobu, znala ho ze svých žáků s PAS nejlépe, a proto mu také v rozhovoru věnovala největší pozornost. Z pohledu paní Blanky se její žák s Aspergerovým syndromem Honza od svých spolužáků významně lišil, pozorovala u něj dle svých slov „typické rysy“ a připadl jí „zvláštní“. Lišil se také fyzicky, byl malého vzrůstu. Výrazná byla zejména jeho potřeba mít svůj vlastní prostor, do kterého mu ostatní spolužáci nesmí nezasahovat a upřednostňování kontaktu s dospělými před kontaktem s vrstevníky. V mikrotřídě kde bylo integrováno více dětí (např. s SPU), se podle paní Blanky tyto rozdíly stíraly a žák Honza nepůsobil tak „zvláštně“ jako v běžné velké třídě. Ve zvládání učiva se od ostatních žáků odlišoval v pozitivním slova smyslu, podle paní Blanky je inteligentní, měl dobré známky, prospíval s vyznamenáním. Výrazně vynikal zejména v dějepisu, i vrámci školy, kdy se dokonce účastnil dějepisných olympiád. Paní Blanka uváděla u tohoto žáka odlišnosti v sociálním fungování, které vedly k šikaně ze strany spolužáků a kvůli kterým musel Honza dokonce opakovaně změnit třídu, ale zdůrazňovala významné zlepšení těchto dovedností v průběhu času. Toto zlepšení přikládala psychické vyzrálosti svého žáka s AS na konci povinné školní docházky a dále podpoře ze strany rodiny žáka.

Paní učitelka Blanka – žáci Michal a Filip

Svého dalšího žáka s AS Michala hodnotila paní Blanka rovněž jako výrazně odlišného od ostatních dětí ve třídě. Považuje ho za extrémně uzavřeného a tichého žáka, který se nijak neprojevuje. U třetího žáka s AS Filipa však měla pocit, že se od intaktních spolužáků neliší, připadá jí pouze „zlobivý“ a dokonce vyjádřila pochybnost o jeho diagnóze. V oblasti zvládání učiva hodnotila paní Blanka Michala ve většině předmětů jako průměrného žáka, ale výrazně podle ní vyniká v hodinách anglického jazyka.

Paní učitelka Tamara – žák Honza

Paní Tamara se v popisu žáka Honzy shodovala s paní Blankou. Rovněž uvedla, že se velmi lišil od svých spolužáků a že potřeboval svůj osobní prostor, kam mu jiní nesměli zasahovat. Navíc uvedla, že špatně snášel hudbu a hluk ve třídě. Rozcházela se však s paní Blankou v názoru na šikanu Honzy. Paní Tamara měla za to, že Honzova třída byla hodná

a nešíkanovala ho, tento dojem byl podle ní subjektivní, pouze z Honzovy strany a jen na začátku druhého stupně. Dále uvedla, že Honza měl obtíže v sociální sféře, výukově byl podle ní bezproblémový, inteligentní žák s dobrými studijními výsledky, byl schopen pracovat bez úlev stejně, jako jeho spolužáci. U Honzy také uváděla občasné depresivní stavy, které měly podle ní vliv na jeho výkon ve škole. Obtíže žáků s PAS v sociální oblasti jsou podle ní pouze dočasné, než si žák na třídu zvykne, usadí se v ní a získá větší jistotu.

Paní učitelka Tamara – žáci Michal a Filip

I podle paní Tamary se žák s AS Michal liší od svých spolužáků, rovněž ho vidí jako extrémně uzavřeného, tichého žáka s minimem projevů. U Filipa, rovněž žáka s AS, paní učitelka uvedla potřebu úlev a vypracovaný individuální vzdělávací plán, pracoval podle ní pomalejším tempem a po menších úsecích látky než zbytek třídy. V sociálním fungování Filipa popisovala větší problémy a odlišnosti od intaktních spolužáků, než tomu bylo v případě Honzy a Michala. Filipa hodnotila jako psychicky labilního žáka.

Paní učitelka Jitka – žák Vlastimil

Vlastimil se podle paní Jitky od ostatních žáků liší. Vyžaduje striktní dodržování pravidel a klid, má tendence chodit paní učitelce hlásit z jeho pohledu nevhodné chování spolužáků, pokud ho například ruší. Má zhošenou schopnost adaptability. V sociálním fungování Vlastimila lze podle paní Jitky také najít problematická místa, hůře se například začleňuje do kolektivu, při komunikaci s druhými lidmi využívá plyšovou hračku. V sociálních situacích mu však pomáhají jeho spolužáci a asistentka pedagoga. V této oblasti navíc paní Jitka vnímá u žáka s AS zlepšení a ve třídě vychází se spolužáky skvěle. V učivu dle výpovědi třídní učitelky Vlastimil ve většině předmětů vyniká. Potíže mu dělají pouze geometrie, sloh a nemá příliš v oblibě tělesnou, výtvarnou a hudební výchovu a také dějepis.

Paní učitelka Simona – žák Adam

Z pohledu paní Simony žák s AS Adam v její třídě odlišuje od ostatních spolužáků zejména svou bujou fantazií, kterou často projevuje v testech i při komunikaci s druhými lidmi. Nápadné je také Adamovo velmi nízké sebevědomí, naivita a snížená adaptabilita.

Má potíže při komunikaci, protože mu dělá problém formulovat své myšlenky. Komunikace s druhými může z tohoto důvodu často váznout. V poslední době se u něj začíná podle výpovědi paní Simony více projevovat jeho náladovost, pro kterou bývají spouštěčem například i výkyvy počasí a ovlivňuje výkon žáka. Dalším problémem v sociální sféře je, že Adam občas zapomíná jména svých spolužáků. V oblasti zvládání učiva se podle paní Simony Adam postupně zhoršuje. Příliš mu nejde matematika a český jazyk, nejvýraznější obtíže má potom v anglickém jazyce. Naopak dobré zámky získává v tělesné, výtvarné a hudební výchově. Úspěchy ve výtvarné výchově zřejmě souvisí s jeho zálibou v kreslení, kterou často využívá také jako způsob komunikace, v testech apod.

Paní učitelka Monika – žák Patrik

Ve zvládání učiva nemá žák s AS Patrik podle paní Moniky, kromě gramatiky a tělesné výchovy, žádný problém, hodnotí ho jako nejlepšího žáka ze třídy. Sociálně se od spolužáků odlišuje zejména sníženou adaptabilitou a extrémní uzavřeností, paní Monika uvedla, že je klidný, má svůj vlastní svět a žije v jakési „bublině“. Podle ní se liší os ostatních dětí také svým vzhledem, podle jejího popisu má velké „vypoulené“ oči. Specifikem Patrika podle paní učitelky je, že sám neinicuje konverzaci, ale na položené otázky odpovídá. Dále nechápe ironii a humor. Sociální dovednosti Patrika se však dle výpovědi paní učitelky zlepšily. Ve třídě má s ostatními dětmi dobré vztahy, nedokázal však zatím navázat žádný hlubší vztah s jiným dítětem a najít si tak kamaráda.

Je nezbytné využívat speciální metody/přístupy k žákům s PAS? Existuje jednotný doporučený přístup k žákům s PAS? Dostávají učitelé potřebnou podporu, sociální opatření a informace ze strany školy?

Paní učitelka Blanka – žáci Honza, Michal a Filip

Paní Blanka uváděla, že ze strany školy jí bylo poskytnuto dostatečné množství materiálů o poruchách autistického spektra, zúčastnila se také školení na toto téma. Vyučující mají dále k dispozici zprávy dětí z PPP a spolupracují s rodiči. Všichni tři žáci s AS, které paní Blanka učila nebo stále učí, neměli vypracovaný individuální vzdělávací plán, jelikož si to podle výpovědi paní Blanky rodiče žáků nepřáli. V této základní škole nejsou u žáků s PAS využívány žádné speciální metody ani přístupy. Ani paní učitelka

nevyužívá žádnou speciální metodu, k žákům s PAS přistupuje intuitivně, na základě svých znalostí o nich. V mikrotřídě má možnost se těmto žákům věnovat více individuálně. Paní Blanka nezmínila ani žádnou zpětnou vazbu ze strany vedení školy nebo poradenských zařízení, a po celou dobu studia těchto žáků s PAS neměla ve třídě k dispozici asistenta pedagoga.

Paní učitelka Tamara – žáci Honza, Michal a Filip

Paní Tamara rovněž uvedla, že škola poskytuje učitelům dostatečné materiály, týkající se poruch autistického spektra, které jsou rozesílány formou emailů. Ve škole však pracuje bez jakékoliv podpory v této oblasti, protože zde chybí školní psycholog, speciální pedagog i asistent pedagoga. O jednotném doporučeném přístupu k těmto žákům nemá žádné informace, žádný postup k práci s těmito dětmi nedostala. V oblasti speciálního přístupu k žákům s PAS využívala paní Tamara pravidlo integrace specifických zájmů do výuky (Hutten, 2009, in Pešek, 2014), kdy nechávala Honzu vypracovávat referáty v hodinách dějepisu, který ho velmi zajímal, a dále pravidlo speciálního přístupu při zkoušení (Hutten, 2009, in Pešek, 2014), kdy mohl Honza při psaní testů využívat počítač kvůli své dyslexii, a celkově paní učitelka upřednostňovala v jeho případě ústní zkoušení. Dále je podle ní nezbytné, být při výuce a hodnocení k žákům s PAS spravedlivá. Jinak zastává názor, že by dětem s PAS neměly být dávány přílišné úlevy, jelikož mají tendenci se v takovém případě vyhýbat práci úplně.

Paní učitelka Jitka – žák Vlastimil

Paní Jitka žádné materiály týkající se PAS ze strany školy nedostává. Vychází ze základních informací, které o PAS získala již při vysokoškolském studiu a sama se informovala o Vlastimilovi u jeho bývalé třídní učitelky. Značnou podporu cítí ze strany asistentky pedagoga, která jí s prací s žákem s AS velmi pomáhá. Žádný jednotný doporučený přístup paní učitelka nezná, speciální metody při práci s Vlastimilem nepoužívá, vychází z předchozích zkušeností s ním a pracuje s ním intuitivně, metodou „pokus-omyl“. Metodu, kterou žák využívá s asistentkou, je deník pocitů, kam si může zpracovávat své aktuální emoční rozpoložení. Úlevy podle paní Jitky nepotřebuje, jelikož je velmi inteligentní a pracuje s pomocí asistentky. Dále jsou ve škole hojně využívány interaktivní tabule a počítače.

Paní učitelka Simona – žák Adam

Paní Simona cítí ze strany školy při práci s žákem s PAS výraznou podporu. K dispozici jí bylo dáno velké množství materiálů ohledně PAS, osobní karta Adama i jeho zprávy z PPP a SPC. Škola pořádá pro pedagogy také školení, týkající se problematiky PAS, paní učitelka tedy předpokládá, že v budoucnu se tohoto školení zúčastní. Adamovi vypracovává IVP. V případě potřeby může vyučující požádat o pomoc asistenta pedagoga, který není ve třídě přítomen stále, jelikož působí ve více třídách. Paní Simona si nenastudovala žádné speciální metody pro práci s dětmi s PAS. K Adamovi přistupuje rovněž intuitivně na základě své praxe s ním. Využívá pravidlo speciálního přístupu při zkoušení (Hutten, 2009 in Pešek, 2014), kdy z důvodu problémů při písemném projevu, připravuje speciální zadání testu, kam pouze vypisuje krátké odpovědi a celkově upřednostňuje ústní zkoušení, při kterém může žák s PAS lépe vyjádřit své myšlenky a znalosti. Nechává také vyniknout Adamovy znalosti a posiluje jeho sebevědomí formou hry, když jmenuje Adama učitelem a on může zkoušet své spolužáky. Žádný doporučený přístup k žákům s PAS dle svých slov nezná, ale podle jejího názoru by takový přístup nemohl fungovat univerzálně. Každý vyučující by si z něj musel vybrat pouze metody, které jsou vhodné pro konkrétní integrované dítě s PAS.

Paní učitelka Monika – žák Patrik

Podle názoru paní Moniky žádný jednotný přístup k žákům s PAS neexistuje. Přístup k těmto žákům je podle ní do značné míry závislý na vyučujících, na to jaké metody zvolí. Při práci s Adamem i celým třídním kolektivem využívá skupinové projekty v rámci jednotlivých předmětů a metody kritického myšlení. Ze strany školy necítí vůbec žádnou podporu, nedostává žádné materiály o PAS, ani žádnou zpětnou vazbu. Spolupráce se školním poradenským pracovištěm je z jejího pohledu mizivá a nedostatečná. Z tohoto důvodu se paní Monika cítí při práci s Patrikem nejistě. Dále uváděla, že je nezbytné dávat si při práci s žákem s PAS pozor na systematizaci a dodržování pravidel.

Je podle učitelů integrace dětí s poruchou autistického spektra v běžných základních školách vhodná, rozvíjí tento způsob vzdělávání dětí dostatečně? Jaké problémy se při integraci dětí s PAS nejčastěji objevují? Obohacuje integrace žáka s PAS třídní kolektiv a ostatní děti?

Paní učitelka Blanka – žáci Honza, Michal a Filip

Paní Blanka nehodnotila integraci obecně, ale považuje ji za vhodnou v závislosti na tom, zda je konkrétní žák s PAS schopen integraci zvládnout či nikoli. Zejména u Honzy hodnotila jeho integraci kladně, jelikož tento žák se během povinné školní docházky zlepšil v sociálních dovednostech i v prospěchu a odešel studovat na střední školu. Honza dokázal vylepšit své vztahy se spolužáky, kteří ho přestali šikanovat a nakonec ho mezi sebe přijali. U zbylých dvou žáků s PAS integraci nehodnotila, jelikož je zná pouze krátkou dobu. Jako nejlepší variantu hodnotila paní učitelka integraci žáků s PAS do menšího kolektivu žáků.

Paní učitelka Tamara – žáci Honza, Michal a Filip

Paní Tamara nejen že hodnotila integraci žáků s PAS jako vhodnou, ale dle jejího názoru zcela nezbytnou, protože podle ní tyto žáky z důvodu jejich vysoké inteligence nelze vzdělávat jinde, než na běžných základních školách. Za nevýhodu integrace těchto žáků považuje jejich umísťování do velkých třídních kolektivů, které podle ní nejsou pro tyto žáky vhodné. Podle paní Tamary je integrace výhodná jak pro žáka s PAS, který se díky ní rozvíjí, učí se fungovat v kolektivu běžných vrstevníků a respektovat pravidla, tak i pro třídní kolektiv, jelikož děti se díky přítomnosti žáka s PAS učí empatii a spolupráci.

Paní učitelka Jitka – žák Vlastimil

Integraci žáků s PAS hodnotí paní Jitka jednoznačně pozitivně. Jako podmínku integrace však uvádí přítomnost asistenta pedagoga ve třídě. Případným problémům, které by mohly nastat v sociálních situacích, pomáhá Vlastimilovi předcházet asistentka, která je pro žáka velkou podporou. Podle názoru paní Jitky je integrace Vlastimila v běžné třídě prospěšná nejen pro něj, ale pro celý třídní kolektiv. Má pocit, že žák s PAS je pro třídu přínosem, protože má na třídu pozitivní vliv, učí spolužáky ohleduplnosti a dokonce i

problematické děti se k sobě díky němu chovají lépe, než by se chovali ve třídě bez žáka s PAS. Spolužáci mají Vlastimila rádi a chrání ho.

Paní učitelka Simona – žák Adam

Integraci žáků s PAS hodnotí paní Simona velice kladně, rozvíjí podle ní tyto žáky dostatečně, navíc je lépe připravuje do života. Vlivem integrace se podle ní zlepšily Adamovy sociální dovednosti. Výhody integrace žáků s PAS na běžných základních školách vidí paní Simona v přínosu této integrace pro ostatní žáky i pro sebe samotnou. Spolužáci žáka s PAS se díky jeho přítomnosti ve třídě naučí, jak se k jedinci s touto poruchou chovat a toleranci. Učitele zase může tato zkušenost podle paní Simony obohatit v tom smyslu, že se naučí správným způsobem s žákem s PAS pracovat. Pro integraci těchto žáků by však volila umístění do menšího kolektivu běžných žáků. Nevýhodu spatřuje právě ve výuce žáků s PAS ve větších kolektivech, jelikož větší počet spolužáků podle ní dítěti s PAS nevyhovuje a necítí se v něm příliš dobře. Hlavní problém paní Simona vidí v častém hlasitém vyrušování Adama při výuce. Tímto způsobem totiž neruší pouze vyučujícího při výkladu ale i své spolužáky, kteří se v důsledku toho hůře soustředí. Klady integrace však podle ní výrazně vyvažují zápory, je zastánkyní integrování žáků s PAS do běžných základních škol v malých třídních kolektivech.

Paní učitelka Monika – žák Patrik

Integraci žáka s PAS hodnotí paní Monika jednoznačně kladně. Pozitiva spatřuje v rozvoji Patrika, v jeho spolupráci se spolužáky při projektech v hodinách a v tom, že není umístěn ve speciální třídě, kde by se podle ní jeho znevýhodnění dále prohlubovalo. Případné nevýhody by viděla pouze v hrozící šikaně žáka s PAS. U Patrika však žádnou šikanu nezaznamenala, tudíž hodnotí integraci celkově velmi pozitivně.

V následující části textu bych se chtěla pokusit shrnout a zobecnit předešlé odpovědi na výzkumné otázky, které byly členěné podle zkušeností jednotlivých vyučujících.

Liší se podle učitelů žák s PAS integrovaný v běžné třídě od ostatních spolužáků? Jsou patrné významné odlišnosti ve zvládání učiva? Jsou patrné významné odlišnosti v sociálním fungování dítěte ve třídě?

Ačkoliv vidí vyučující z mého výzkumného souboru na první pohled výrazné odlišnosti mezi integrovanými žáky s AS a jejich intaktními spolužáky zejména v oblasti sociálních dovedností, zvláštních zájmů a projevů, snaží se žáka s AS vnímat jako běžné dítě a podpořit tak maximální začlenění dítěte do třídního kolektivu. V oblasti zvládání učiva patří většina žáků s AS ve výzkumném souboru k nejlepším ve třídě. Učitelky tyto žáky hodnotí jako velmi inteligentní s dobrými známkami a zpravidla s výraznými znalostmi v oblasti jednoho z předmětů (dějepis, matematika, biologie apod.), v závislosti na zájmech konkrétního dítěte. Někteří žáci s AS podle učitelek patří ve zvládání učiva k průměru třídy a dobré známky získávají zejména díky své pílí a domácí přípravě s rodiči. Učivo však zatím i tito žáci zvládají.

Je nezbytné využívat speciální metody/přístupy k žákům s PAS? Existuje jednotný doporučený přístup k žákům s PAS? Dostávají učitelé potřebnou podporu, sociální opatření a informace ze strany školy?

V odborné připravenosti a podpoře vyučujících ze strany školy jsem zaznamenala značné rozdíly. Některé učitelky mají při práci s žáky s PAS k dispozici velké množství materiálů a o své práci s žákem dostávají zpětnou vazbu, zatímco jiné mají pouze povrchní znalosti o poruchách autistického spektra i Aspergerově syndromu, tyto informace často získávají pouze z vlastní iniciativy, jelikož vedení školy jim žádné materiály na toto téma neposkytuje a zpětná vazba jim při práci chybí zcela. Za nedostatečnou považují také přípravu na příchod žáka s PAS do nové třídy v takové podobě, v jaké byla vyučujícími popsána. Často učitelky nevěděly, zda vůbec nějaká příprava na příchod žáka s PAS do třídy probíhá, což znamená, že buď se taková příprava na dané škole skutečně nekoná, nebo probíhá například pouze s vedením školy a rodiči žáka. Vynechání třídního učitele a ostatních pedagogických pracovníků z této přípravy nebo její úplnou absenci, považují za nešťastné řešení a výrazný nedostatek v procesu integrace žáků s PAS. Alarmujícím zjištěním je fakt, že vyučující ve výzkumném souboru nemají ve svých třídách k dispozici asistenta pedagoga a většina jejich žáků s AS nemá ani vypracovaný IVP. Ve výuce

nevyužívají žádný doporučený přístup, který podle jejich názoru pro práci s dětmi s PAS ani neexistuje. Rovněž neznají téměř žádné metody vhodné pro výuku těchto žáků, a pokud pracují s žákem individuálně, vycházejí takřka výhradně ze svých předchozích zkušeností s konkrétním žákem a výuku intuitivně uzpůsobují jeho aktuálním potřebám.

Je podle učitelů integrace dětí s poruchou autistického spektra v běžných základních školách vhodná, rozvíjí tento způsob vzdělávání dětí dostatečně? Jaké problémy se při integraci dětí s PAS nejčastěji objevují? Obohacuje integrace žáka s PAS třídní kolektiv a ostatní děti?

Integraci žáků s PAS na běžných základních školách hodnotily všechny učitelky ve výzkumném souboru jednoznačně pozitivně. Podle nich tato forma vzdělávání obohacuje nejen žáky s PAS, které rozvíjí jak po sociální, tak po intelektuální stránce, ale také intaktní spolužáky, kteří se díky přítomnosti žáka s PAS ve třídě učí ohleduplnosti, respektu, vzájemné spolupráci a toleranci k jedincům s touto poruchou i jinými znevýhodněními. Problémy, které při integraci těchto žáků nejčastěji sledují, jsou zejména šikana žáků s PAS a jejich vyrušování při výuce. Dále umísťování žáků s PAS do velkých třídních kolektivů, kde učitelky cítí malý prostor pro individuální práci s nimi a nevhodné podmínky, jako je hluk apod., které žákům nevyhovují a zvyšují jejich úzkost, díky čemuž se ve třídě zejména o přestávkách nemusejí cítit dobře.

7 Diskuze

V této kapitole se dostávám ke stručné rekapitulaci výsledků výzkumu uvedeného v empirické části, které podrobím komparaci s teoretickými východisky práce. Zmíním zde také limity své práce, které mohly mít vliv na výsledky výzkumu. Na závěr uvádím vlastní návrhy navazujících výzkumů, které by případně mohly rozšířit a prohloubit doposud získaná zjištění.

Všechny hlavní kategorie, které vzešly z procesu kódování a kategorizace a v rámci kterých byla následně prováděna analýza výsledků výzkumu, byly vzájemně provázané, souvisely jedna s druhou. Osobnost žáků s PAS, jejich specifické projevy a zájmy se projevíly v jejich sociálních vztazích nejen ke spolužákům ale i k vyučujícím. Míra úspěšnosti intergace jednotlivých žáků a to zda, se cítili ve třídním kolektivu dobře, zase závisela na kvalitě sociálních vztahů ve třídě, osobnosti žáka s PAS, osobnostech spolužáků a také na třídní učitelce (v některých případech i na asistentce pedagoga), jejich osobnostních vlastnostech, na jejím vztahu k žákovi s PAS a na jejích názorech a přístupu k němu.

Získaná data nelze aplikovat na všechny integrované žáky s AS, šlo mi zejména získání názorů vyučujících na konkrétní žáky, ukázat, jakým způsobem na ně mohou vyučující pohlížet, zda se podle nich liší od svých intaktních spolužáků, zda podle jejich názoru mají ve třídě vytvořené sociální vazby, v čem tkví jejich silné a slabé stránky a jak hodnotí jejich integraci do běžných škol. Tyto názory jsem následně porovnála také mezi sebou.

Výsledky výzkumu se do velké míry shodovaly s teoretickými východisky této práce. Vyučujícími předkládaný obraz žáka s AS a jeho specifika jsou téměř shodná se specifiky Aspergerova syndromu prezentovanými v odborné literatuře. Ve výsledcích se ukázalo, že každé dítě s AS je individualita a tyto děti mají velice rozmanité spektrum zájmů, projevů chování, osobnostních vlastností atd. Navzájem se od sebe tito žáci velice liší i přesto, že mají stejné znevýhodnění, což podporuje názor prezentovaný v odborné literatuře, že Aspergerův syndrom je velmi heterogenní porucha. U jedinců s Aspergerovým syndromem tudíž můžeme najít velké množství jedinečných osobnostních profilů (Dubin, 2009).

Thorová (2006) uvádí, že situace integrovaných žáků s PAS se v České republice zlepšuje a pedagogové jsou proškoleni ve vzdělávacích programech. Tento jev se ve výsledcích výzkumu nepotvrdil. Vyučující z výzkumného souboru pracují s žáky s AS bez hlubších znalostí o této poruše a bez proškolení ve speciálních metodách a přístupech k těmto žákům. Ze čtyř škol, které ve výzkumu figurovaly, pouze jedna zajistila vyučující z výzkumného souboru vzdělávací kurz se zaměřením na poruchy autistického spektra.

V této části diskuze bych ráda porovnála některé výsledky svého výzkumu s výzkumem Peška (2012), který je alespoň částečně relevantní. Oba výzkumy se tematicky protly ve dvou významových kategoriích. Shodují se na důležitosti těchto dvou aspektů integrace žáků s AS nejen vzájemně, ale i s odbornou literaturou. Cílem kvalitativního výzkumu Peška (2012) bylo na početnějším souboru respondentů z řad rodičů rozšířit poznatky týkající se integrace dětí s PAS do škol a do vzdělávacího procesu. Tento výzkum ukázal, že podle rodičů by ve školách měla být věnována pozornost zejména informování o diagnóze dítěte s AS, jelikož nyní je oznamována buď nestandardními způsoby, nebo vůbec. Pešek (2012) se domnívá, že vhodné seznámení spolužáků i pedagogů s diagnózou a specifiky chování dítěte s AS, by mohlo snížit riziko nesprávné interpretace chování dítěte a předejít tak následnému rizikovému chování vůči žákům s AS. Tuto hypotézu potvrzují i Vosmik a Bělohlávková (2010), kteří ale zdůrazňují důležitost informovat tímto způsobem také rodiče spolužáků žáka s AS. V mém výzkumu se ukázalo, že pouze některé vyučující se tímto důležitým aspektem zabývají a hovoří s žáky o tom, jaké jsou specifické projevy spolužáka s AS a jak by se k němu měly děti chovat. Rodiče ve zmiňovaném výzkumu dále uvedli, že je pro ně významná pravidelná spolupráce a komunikace s učiteli, asistenty pedagoga, poradenskými pracovníky, rodiči a samotným dítětem s AS. Podle zpětných vazeb ve výzkumu, je tato týmová spolupráce méně častá, ale v některých případech již funguje (Pešek, 2012). Vosmik a Bělohlávková (2010) považují častý kontakt a kvalitní spolupráci mezi rodinou a školou za podmínku úspěšné integrace žáka. V mém výzkumu učitelky ve většině případů uváděly, že jsou v častém kontaktu s rodiči žáka a jeho aktuální situaci ve škole s nimi průběžně konzultují. Navíc podle jejich názoru rodiče žáků s AS své děti velmi podporují, učí se s nimi, případně dohánějí látku, kterou žák v hodině z důvodu únavy nebo nesoustředěnosti zameškal.

Na tomto místě bych chtěla zmínit také limity své práce. Za omezení mého kvalitativního výzkumu se dá považovat nízký počet respondentů ve výzkumném vzorku. Zkreslení výsledků výzkumu mohlo nastat i na základě způsobu výběru respondentů, jelikož učitelky vstupovaly do výzkumu dobrovolně z vlastní iniciativy a ochotou aktivně na výzkumu spolupracovat. Lze tedy předpokládat, že respondentky, které mají k žákům s PAS kladný nebo alespoň neutrální postoj, nemají výraznější problémy s jejich výukou a jsou komunikativnější, spíše svolily k poskytnutí rozhovoru na toto téma.

Na základě těchto limitů vyvstává otázka, zda by bylo možné výsledky této bakalářské práce zobecnit na širší okruh učitelů, kteří vyučují žáky s poruchou autistického spektra na běžných základních školách. Navrhovala bych realizaci rozsáhlejšího výzkumu, který by zahrnoval respondenty i z jiných krajů České republiky, a do výzkumného vzorku bych zahrnula i učitele - muže. Bylo by zajímavé porovnat názory a přístupy učitelů k žákům s PAS z genderového hlediska. Rovněž se mohou lišit přístupy a metody využívané při výuce žáků s PAS na základních školách v rámci různých krajů ČR. Zajímavým navazujícím výzkumem by mohla být komparační studie názorů na žáky s PAS učitelů z běžných základních škol a učitelů ze škol speciálních, kdy by bylo možné porovnat vztahy, osobnostní charakteristiky a zájmy žáků s poruchou autistického spektra v prostředí odlišných škol z perspektivy jejich vyučujících.

8 Závěr

Tato bakalářská práce si kladla za cíl především zmapovat názory vyučujících na žáky s poruchou autistického spektra, vzdělávaných v běžných základních školách. V teoretické části byly představeny odborné poznatky, týkající se poruch autistického spektra, žáků s PAS a v neposlední řadě také vzdělávací a výchovné přístupy k těmto žákům, které posloužily jako informační zdroj k části empirické. V empirické části byly představeny výzkumné cíle, otázky a výsledky výzkumu, který byl uskutečněn s pěti respondenty pomocí metody polostrukturovaného rozhovoru a tyto výsledky byly dále komparovány s teorií.

Přínos této práce tkví ve výsledcích realizovaného výzkumu, prezentovaných v empirické části práce. Téma žáků s poruchou autistického spektra zde bylo uchopeno neotřelým způsobem, jelikož na tyto žáky bylo nahlíženo z perspektivy jejich učitelek. Práce poskytla náhled z této perspektivy na problematiku integrace žáků s poruchou autistického spektra v běžných základních školách, která je v současné době velmi aktuální a měla by jí být podle mého názoru věnována větší pozornost, protože se jedná o velmi zajímavé a důležité téma, které zasluhuje hlubší pochopení.

Ukázalo se, že oslovené vyučující vnímají odlišnosti žáků s AS zejména v oblasti komunikace, sociálních dovedností, specifických projevů a zájmů. Navzdory těmto odlišnostem se však maximálně snaží přistupovat k těmto dětem stejně jako k jejich intaktním spolužákům. Integraci žáků s PAS do běžných škol považují za smysluplnou a nejlepší formu vzdělávání těchto žáků, jelikož podle jejich názoru obohacuje třídní kolektiv i samotné dítě s AS, u které díky začlenění do třídního kolektivu dochází ke zlepšování sociálních dovedností. Tyto děti jsou podle vyučujících ve většině případů schopné navázat přátelské vztahy s vrstevníky a být ve škole, v rámci svých možností a s využitím adekvátní podpory, úspěšné. Učitelky také uvedly, že mají se svými žáky s AS vzájemně dobré vztahy. Z jejich výpovědí vyplynulo, že jsou to i ony, kdo žákům s PAS pomáhá cítit se ve třídním kolektivu dobře, že se svým žákům snaží co nejvíce věnovat, podporovat je a chránit. V některých školách se ukázaly nedostatky v podpoře, odborné připravenosti a zpětné vazbě vyučujících ze strany příslušné školy nebo školských poradenských zařízení při práci s žáky s PAS.

Závěry této práce mohou do budoucna posloužit jako základ pro další výzkumy v této oblasti, ale zejména jako přínos pro odborníky pracující ve školství s žáky s poruchou autistického spektra (pedagogové, ředitelé škol, psychologové, speciální pedagogové, metodikové prevence, výchovní poradci), pro rodiče žáků s PAS ale i pro zájemce o téma poruch autistického spektra obecně. Závěry prezentovaného výzkumu nám ukázaly, jak vyučující vnímají své žáky s PAS a nastiňují, v kterých oblastech je nutné při výuce a podpoře dětí s PAS integrovaných v běžných školách ještě zapracovat, aby se ve třídě cítili dobře, integrace probíhala úspěšně. Dále odhalily, které aspekty naopak fungují a lze na nich dále stavět.

9 Seznam použitých informačních zdrojů

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

HRDLÍČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK (eds.). *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6.

PEŠEK, Roman. *Integrace dětí s aspergerovým syndromem a vysokofunkčním autismem do vzdělávacího procesu: zkušenosti rodičů*. Praha: Asociace pomáhající lidem s autismem - APLA Praha, střední Čechy, 2012. ISBN 978-80-260-4401-7.

VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-687-2.

ŠVARČÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

MIKOLÁŠ, Přemysl. *Autismus - Aspergerův syndrom: psychologie rozvoje dovedností pro život*. Ostrava: Montanex, 2014. ISBN 978-80-7225-398-2.

ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Vyd. 2. Přeložil Dagmar BREJLOVÁ. Praha: Portál, 2012. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0193-9.

DUBIN, Nick. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál, 2009. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-553-0.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-475-5.

PEŠEK, Roman. *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem: nebojujte s těmito dětmi, uče se s nimi "tančit"*. V Praze: Pasparta, 2014. ISBN 978-80-905576-7-3.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-042-0.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-12-1.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.